



HAL
open science

Conduire des explications lexicales

Benjamin Holt, Marion Tellier

► **To cite this version:**

Benjamin Holt, Marion Tellier. Conduire des explications lexicales. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.). Enseigner l'oral en ligne, Paris : Didier, 2017, 9782278087334. halshs-01487865

HAL Id: halshs-01487865

<https://shs.hal.science/halshs-01487865v1>

Submitted on 16 May 2018

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.

CHAPITRE 2

Conduire des explications lexicales

Benjamin Holt & Marion Tellier

L'orchestration des affordances et des ressources sémiotiques est nécessaire non seulement pour réguler la présence de l'enseignant en ligne, comme le chapitre précédent l'a montré, mais aussi pour mener à bien d'autres moments clés de l'interaction didactique, tels que les séquences d'explications lexicales. Une séquence d'explication lexicale est un moment dans l'interaction exolingue qui suit un problème de production ou de compréhension, réel ou imaginé/anticipé par l'enseignant. Les séquences qui seront analysées dans ce chapitre relèvent toutes d'un même problème de compréhension, car le mot qui fait l'objet des séquences (« bobo ») est inconnu ou incompris des apprenants. En contexte didactique, une séquence d'explication lexicale peut prendre la forme d'une réparation brève, d'une séquence latérale, ou d'une activité à part (Miecznikowski, 2005), les deux premiers types de transmission du lexique répondant aux besoins immédiats des apprenants. Les séquences analysées ici relèvent du deuxième type et sont des séquences latérales (Jefferson, 1972) où le déroulement de l'activité s'arrête pour résoudre un problème de communication. Le mot « bobo » avait été sélectionné et discuté par les apprentis enseignants en amont de la séance et l'activité dans laquelle ces séquences sont situées ressemble à une

tâche conçue spécifiquement pour engendrer des séquences de négociation (Nicolaev, 2010).

Il y a (au moins) deux façons d'analyser une séquence d'explication lexicale. La première consiste à en analyser la structure en la divisant en étapes, ou phases, et en nommant les composants. Plusieurs chercheurs ont créé des modèles de séquences de réparation (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977), de séquences de négociation du sens (Varonis & Gass, 1985 ; Smith, 2003), de séquences métalexicales (Miecznikowski, 2005), etc. La plupart de ces modèles ont pour première étape un déclencheur, élément problématique qui arrête le déroulement de l'interaction pour résoudre ce problème, souvent prenant la forme d'une séquence latérale (Jefferson, 1972). La plupart des séquences de négociation du sens ont un déclencheur de type lexical (Nicolaev, 2010 ; Smith, 2003). Lauzon (2008 : 87), en résumant les travaux de Gülich (1991) et de Gaulmyn (1991) entre autres, divise une séquence lexicale canonique en trois phases :

- « 1. Ouverture: constitution et problématisation de l'objet à expliquer;
2. Noyau de l'explication: résolution du problème (cette étape étant parfois appelée "l'explication proprement dite");
3. Clôture: ratification et/ou évaluation. »

Nous avons choisi de suivre ce modèle canonique.

Hormis leur structuration, une autre façon d'analyser les séquences d'explication lexicale est de s'interroger sur les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour résoudre le problème de compréhension. Cette analyse se fait à plusieurs niveaux. Au niveau didactique, on peut s'interroger sur les méthodes utilisées pour résoudre l'incompréhension : les enseignants recourent-ils à la traduction ? La synonymie ou l'antonymie ? La définition ? L'étymologie ? L'analyse se fait aussi au niveau multimodal. En utilisant les affordances offertes par le dispositif technopédagogique Visu, nous pouvons, à l'instar de Develotte, Guichon et

Vincent (2010) nous demande quelle combinaison des canaux (visuel, audio, écrit ou envoi de documents) les enseignants favorisent.

À notre connaissance, il n'existe pas de travail prenant en compte la multimodalité dans toute sa complexité lors des séquences d'explications lexicales en ligne. Sauf quelques rares références aux gestes ou expressions faciales, qui sont soit traités comme étant des ressources secondaires voire superflues, la littérature sur les séquences d'explications lexicales prend souvent une perspective plutôt monomodale. De plus, peu d'études concernent la variation. En effet, si on connaît les stratégies possibles pour expliquer (synonymes, traduction, etc.) ainsi que les ressources sémiotiques à disposition des enseignants (affordances), on ne sait pas comment chaque enseignant s'empare de ces outils pour créer sa propre explication lexicale en fonction de ses préférences et des réactions de ses apprenants.

Après une courte présentation de l'activité pédagogique dans laquelle se situent les séquences d'explications lexicales analysées, nous allons dans un premier temps présenter des synopsis du déroulement temporel de celles-ci afin d'en donner une vue globale avant d'en isoler des étapes pour des analyses fines. Dans un deuxième temps, nous analyserons la façon dont les interactants négocient l'ouverture des séquences d'explication et problématisent l'unité lexicale. Ensuite, nous nous intéresserons aux stratégies pédagogiques choisies par les enseignants pour expliquer le terme nouveau. Enfin, nous nous interrogerons sur la façon dont les ressources multimodales mobilisées lors des explications sont combinées et optimisées par les enseignants. Les différentes analyses proposées mettront au jour la variabilité interindividuelle dans l'explication lexicale.

2.1. Particularité des données

Le corpus ISMAEL nous donne l'opportunité rare d'étudier des enseignants différents dispensant le même contenu dans les mêmes conditions avec la même préparation, les mêmes consignes et les mêmes affordances. L'analyse du corpus peut être effectuée à travers deux prismes, celui des invariants et celui de la variabilité. Nous avons opté pour le second pour cette étude afin d'analyser la variabilité interindividuelle chez ces jeunes enseignants. Notre question centrale sera : *comment chaque enseignant s'empare des ressources à sa disposition et des stratégies de son répertoire didactique pour expliquer du lexique à son apprenant ?*

Le présent chapitre se focalise sur des interactions issues de la 5^e semaine où les étudiants avaient pour tâche de mettre en place un projet de camion-restaurant à la Croix-Rousse destiné à une clientèle dite « bobo ». Lors de cette séance, les quatre apprentis enseignants étudiés abordent la notion de « bobo », qui fait référence à une catégorie de personnes dans la société française considérée comme étant à la fois bourgeoise et bohème. La mention de ce terme amène, comme nous le verrons, à des séquences d'explication lexicale. Cet item, annoncé dans la consigne, apparaît dans toutes les interactions de la séance 5, car il est central dans l'activité pédagogique proposée aux apprenants. Les enseignants ont anticipé la nécessité d'expliquer ce mot ou du moins d'en vérifier la compréhension lors de leur planification de la séance. Or, toute la difficulté de l'explication de l'item-cible ici réside dans le fait qu'il s'agit premièrement d'un concept abstrait difficile à illustrer par une image ou des gestes et deuxièmement, qu'il s'inscrit dans une communauté socioculturelle donnée. Le mot « bobo » fait en effet partie de ce que Galisson (1991) appelle les mots à *charge culturelle partagée* qui se comprennent dans une culture, mais ne sont pas facilement transposables dans une autre.

L'analyse des stratégies mises en œuvre par chaque enseignant pour l'explication lexicale sera thématifiée dans ce chapitre

et ne suivra pas nécessairement l'ordre chronologique de l'explication. Aussi, afin de faciliter le travail du lecteur, nous proposons ci-dessous un rapide synopsis de chaque séquence d'explication pour chaque apprenant afin de donner une vision d'ensemble du déroulé. Les parties en italique indiquent la réaction de l'apprenant.

	Victor	Adèle	Mélissa et Alejandra	Mélissa et Ana	Samia
Ouverture de l'explication	Commence l'activité, mentionne le terme « bobo » et vérifie la compréhension. <i>Mot inconnu de l'apprenant.</i>	Commence l'activité, mentionne le terme « bobo », l'inscrit dans le clavardage et vérifie la compréhension. <i>Mot inconnu de l'apprenant.</i>	Commence l'activité, mentionne le terme « bobo » et vérifie la compréhension. <i>Mot inconnu de l'apprenante.</i>	Rappelle des consignes et mentionne la photo qu'elle avait envoyée lorsqu'Ana était déconnectée. <i>Ana demande le sens du terme.</i>	Envoie la photo des bobos et dit qu'ils sont les clients, et inscrit le terme dans la fenêtre de clavardage.
Noyau de l'explication	Inscrit le terme dans la fenêtre de clavardage, le décompose à l'oral et dans la fenêtre de clavardage.	Décompose le terme à l'oral et par clavardage. Traduction par « hipster » avec inscription dans le clavardage. <i>Validation par l'apprenante Alannah.</i>	Décompose le terme, envoie une photo, définit le mot avec une animation corporelle.	Décompose le mot, répète sa définition avec les mêmes mouvements corporels.	Verbalise son incertitude, puis décompose et recompose le mot à l'oral et par clavardage.
	Donne une explication du type sociologique (définition) et vérifie la compréhension. <i>Incompréhension manifeste de l'apprenant.</i>	<i>Alannah compare avec BCBG.</i> Adèle explique le contraste entre bobo et BCBG et donne une mauvaise traduction de BCBG en anglais. <i>Validation par l'apprenante.</i>	Décrit sa charge culturelle.		

Noyau de l'explication	Demande s'il y a un équivalent en Irlande et envoie une illustration. <i>Incompréhension manifeste de l'apprenant.</i>	Vérifie la compréhension de bobo. <i>L'apprenante répond d'abord affirmativement puis verbalise son incompréhension.</i>			
	Donne une version simplifiée de l'explication sociologique. <i>Reverbalisation erronée de l'apprenant.</i>	Renfort de l'explication sur la décomposition B.O.B.O. à l'oral et avec son corps.			
		Explication sur l'usage du terme en France			
Clôture de l'explication	Valide la reverbération erronée de son apprenant.	<i>L'apprenante enchaîne sur l'activité.</i>	Vérifie la compréhension et continue l'activité avec un rappel de la définition avec une répétition de son animation corporelle.	L'activité continue après qu'Ana manifeste sa compréhension.	<i>Angela annonce qu'elle a trouvé en ligne un restaurant qui s'appelle Bobo.</i> L'enseignante valide et l'activité continue.

Tableau 2.1 : Vue synoptique des séquences d'explication lexicale

L'objectif de ce chapitre est d'analyser la façon dont ces quatre apprentis enseignants utilisent les ressources à leur disposition pour mener à bien une explication lexicale. Quelle est la variation interindividuelle observée lorsque quatre apprentis enseignants ayant reçu les mêmes consignes et ayant préparé la séance collectivement expliquent un même concept ? Nous allons explorer plus en détail les différentes parties des synopsis ci-dessus.

2.2. Variabilité dans l'usage des stratégies d'explication

Afin de mettre en relief les différentes façons de conduire une séquence d'explication lexicale, nous proposons une analyse des ouvertures, suivie d'une analyse des stratégies déployées lors du noyau de la séquence.

2.2.1. Les ouvertures

Lauzon (2008) rappelle que l'ouverture de la séquence est le moment où l'objet à expliquer est identifié et problématisé. Cette étape donne une raison d'être à l'explication qui suit et en pose la fondation. Puisque tous les apprentis enseignants avaient les mêmes consignes pour le déroulement de l'activité, l'étude de la façon dont chacun aborde la notion de « bobo » pour la première fois est digne d'intérêt. Nous nous posons les questions suivantes : comment les apprentis enseignants abordent-ils la notion de « bobo » pour la première fois ? L'intègrent-ils dans la consigne ? En vérifient-ils la compréhension ? Semblent-ils en avoir anticipé la difficulté ? L'explication est-elle déclenchée à la demande de l'apprenant ?

2.2.1.1. Des explications attendues

Comme le mot « bobo » avait été sélectionné par les apprentis enseignants en amont de la séance, il est normal que ces derniers s'attendent à ce que le terme soit incompris et déclenche une séquence d'explication. Victor et Adèle font usage de vérifications de compréhension pour articuler le début de l'explication qui s'insère dans l'activité :

- Transcription 2.1 : Ouverture de Victor**
- | | | |
|---|--------|---|
| 1 | VICTOR | comme c'est une clientèle hum qu'on appelle bobo/ |
| 2 | | (.) est-ce que tu connais euh: (.) le mot bobo/ |
| 3 | LIAM | non (1) |
| 4 | VICTOR | haha |
| 5 | LIAM | ((rires)) |

Quand Victor produit le mot « bobo » pour la première fois, il a un regard pensif comme si le mot devait être cherché. Après la première émission du mot, il fait une pause courte (inférieure à 200 ms) avant d'en vérifier la compréhension. Cette combinaison d'expression faciale, pause et vérification de compréhension indiquent que Victor s'attendait à une difficulté de compréhension et donc à une séquence d'explication. Quand la réponse négative de Liam survient, Victor pose sa bouteille d'eau pour libérer ses mains, dit « haha » et sourit en préparation de la séquence. Ce mouvement marque un changement de focus (Norris, 2004a), lequel ne porte plus sur les consignes de l'activité mais sur l'explication du terme.

De manière similaire, Adèle utilise une vérification de compréhension pour négocier avec son apprenante une transition vers une séquence d'explication :

- Transcription 2.2 : Ouverture d'Adèle**
- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | ADÈLE | je veux une clientèle euh: (0.3) bobo/ (0.5) tu connais bobo/ |
| 2 | | (1.7) <((clavardage)) bobo> |
| 3 | | (3.8) tu connais/ |
| 4 | ALANNAH | non |

Lors de la première mention de l'item lexical-cible « bobo », Adèle encadre le mot de deux pauses de, respectivement, 300 et 500 ms. Ce marquage prosodique met en évidence le mot-clé de l'activité qui est susceptible de poser un problème de compréhension. C'est une stratégie relativement fréquente dans le discours pédagogique (Tellier, à paraître). La question de la

compréhension du mot est directement posée à la ligne 1 « tu connais bobo ». Adèle n'utilise pas que la modalité voco-verbale dans cette ouverture, elle marque également la première émission du mot « bobo » par une inclinaison de la tête ce qu'elle a l'habitude de faire quand elle pose une question ou explique quelque chose. La deuxième émission du mot est doublée par l'utilisation du clavardage. Après une attente de réponse de l'apprenante de 550 ms, Adèle relance la question à la ligne 3 en haussant les sourcils pour marquer l'interrogation. Se fait jour l'orchestration multimodale déployée par Adèle (voco-verbale, prosodique, écrite et corporelle) pour marquer le focus sur le mot-cible.

2.2.1.2. Une ouverture davantage contextualisée

Adèle et Victor mentionnent que les bobos sont un certain type de clients, mais Mélissa va plus loin car en intégrant le terme dans une liste de types de clients, elle le contextualise davantage et fait ressentir le besoin de l'explication qui suit. Ainsi, l'explication qu'elle fournit est une extension nécessaire et naturelle de l'activité, avec un enjeu communicatif et actionnel réel (on ne peut pas cibler une certaine clientèle tant que celle-ci n'est pas comprise).

Transcription 2.3 : Ouverture de Mélissa

- 1 MÉLISSA qu'est-ce que je veux vendre/ et à qui/ (1.2) aux jeunes/
2 aux ouvriers/ aux enfants/: alors\ je vise/ (1) plutôt/: une
3 clientèle/ (1.8) euh: (0.3) j` sais pas si ana m`entend/ (0.4)
4 je vise une clientèle euh (.) un peu/ (.) bobo\ (0.8) j` sais
5 pas si vous connaissez ce terme/ (0.6) bo[bo/]
- 6 ALEJANDRA [non]

Mélissa use d'une grande expressivité à la fois pour le mot-cible, mais également pour marquer d'autres mots-clés de son discours. Elle anime le verbe « viser » avec un geste (les deux mains ouvertes, l'une à chaque côté de sa tête, paumes vers son visage et doigts vers le haut), un regard pensif vers le haut, un haussement de sourcils et une intonation montante et marque la fin du mot « plutôt » avec un geste déictique vers le haut. En ce qui concerne le mot-cible, la première émission du terme est marquée au niveau prosodique par deux pauses avant et après le mot, stratégie également utilisée par Adèle.

Plus tard, lorsqu'elle vérifie la compréhension de son autre apprenante qui était absente lors de sa première explication, Mélissa vérifie sa compréhension ainsi :

Transcription 2.4 : Seconde ouverture de Mélissa

- 1 MÉLISSA donc vous m- vous m'avez demandé: ce que je veux vendre et
- 2 à qui/ (1.3) donc je voudrais vendre/ (0.3) à des (0.7) j- ma
- 3 clientèle/ au quartier de croix-rousse/ ce sont des bobos/
- 4 (1.2) d'accord/ (0.8) donc en fait j'ai envoyé une photo\
- 5 est-ce que tu vois la [photo/] ((rire)) (0.4)

Mélissa ouvre sa deuxième séquence en jouant son rôle de vendeuse dans le jeu de rôle en cours. Elle hésite avant de dire « bobo », et reformule pour insister sur le fait qu'il s'agit d'un type de client, contextualisant davantage l'ouverture. À ce moment de la séquence, le concept de « bobo » ne fait pas partie du savoir partagé de l'apprenante « Ana » ce dont Mélissa semble être consciente puisqu'elle marque le mot avec une pause de 1 200 ms (ligne 4), vérifie la compréhension et fait usage d'une nouvelle modalité (l'image).

2.2.1.3. Une absence de vérification de compréhension

Nous avons vu trois ouvertures où l'apprenti enseignant a explicitement vérifié la compréhension du mot « bobo » parce que l'incompréhension, et donc les explications, étaient attendues. Samia ne semble pas avoir anticipé l'explication de ce mot, comme le suggère cette ouverture :

Transcription 2.5 : Ouverture de Samia

- 1 SAMIA ah j'ai oublié d'vous envoyer les: l- les: (0.2) le TYPE de
2 client en fait\ (.) j'vous envoie la photo de: (0.4) des
3 clients euh qui habitent dans c`quartier\ (0.8) qui vont
4 v`nir manger\ (4.8)
5 ANGELA ah:\ d'accord\ (3.2)
6 SAMIA on les appelle les bobos\ (1.9)
7 <((clavardage)) On les appelle les bobos)>
8 ((rires)) (0.7)
9 ANGELA pourquoi: est-ce que: (0.5) on les appelle les bobos\
10 SAMIA euh: je sais (0.2) pas:/ pourquoi exactement

Une apprenante en demande le sens avant que Samia ne puisse en vérifier la compréhension. Cette séquence d'explication est la seule déclenchée par un apprenant. Néanmoins, Samia sait que ce mot est important comme l'indiquent son usage d'une photo, la pause longue après l'émission du mot (ligne 6) et son usage du clavardage (ligne 7). Elle est d'ailleurs la seule qui envoie une photo avant l'identification de l'incompréhension.

Ainsi, les ouvertures des séquences de Victor, Adèle et Mélissa semblent être négociées par les acteurs à travers des vérifications de compréhension par les apprentis enseignants et les réponses négatives par les apprenants. En ce qui la concerne, Samia donne des indices (pauses, utilisation du clavardage) qui marquent le mot potentiellement problématique.

Toutes les ouvertures sont contextualisées dans l'activité et on sait pourquoi la compréhension du mot « bobo » est essentielle au déroulement de l'activité. Les enseignants marquent le mot « bobo » non seulement linguistiquement, mais par d'autres

moyens aussi. Au niveau linguistique, des logonymes présentateurs (Rey-Debove, 1978) comme « terme » ou « mot » sont utilisés par Mélissa (« j` sais pas si vous connaissez ce terme/ (0.6) bobo/ ») et Victor (« est-ce que tu connais euh: (.) le mot bobo/ »), et la phrase « on les appelle » de Samia a une valeur présentatrice aussi. Les quatre ouvertures analysées ici isolent et contextualisent le mot de manière multimodale, que ce soit par une pause avant et/ou après (tous les apprentis enseignants), un message écrit (Adèle et Samia), des expressions faciales (Victor, Adèle et Mélissa) ou par l`envoi d`une photo (Mélissa et Samia).

2.2.2. Stratégies centrales et choix des ressources

Pour expliquer le terme « bobo », les enseignants ont plusieurs outils à leur disposition : une photo, une définition sociologique et une traduction anglaise fournies en cours par leur formateur. Pour communiquer, ils disposent des affordances de Visu : un canal audio, un canal visio, un canal clavardage, et un canal qui leur permet d`envoyer des documents comme ladite photo. Toutes ces affordances, ainsi que le plan de la séance et les consignes qu`ils ont reçues en cours, sont les points communs entre ces apprentis enseignants. Les différences constatées sont liées à leurs personnalités, leurs expériences didactiques et professionnelles, leurs représentations personnelles du concept de « bobo », leurs expériences de vie en tant qu`habitants de Lyon, et leurs apprenants en face d`eux. Ces derniers ont des niveaux de français différents, des personnalités différentes et des réactions différentes.

2.2.2.1. La décomposition du terme

La stratégie la plus répandue est celle de la décomposition morphologique de ce mot-valise, création qui « se caractérise par le télescopage de deux bases, dont chacune est tronquée » (Mortureux, 2008 : 60). Mélissa et Victor fournissent uniquement les deux composants avant troncation, laissant implicite le

processus par lequel les bases ont été tronquées et combinées pour former le mot-valise.

Le découpage constitue la première partie de l'explication que Mélissa négocie avec Alejandra :

Transcription 2.6 : Décomposition de Mélissa avec Alejandra

1 MÉLISSA en [fait ça] veut dire bourgeois bohème/

Ainsi que son noyau avec Ana :

Transcription 2.7 : Décomposition de Mélissa avec Ana

1 MÉLISSA hum: (0.4) non: c'est un mot nouveau:/ mais c'est une
2 contraction de bourgeois/ (0.3) [bohème\
3 ANA [ah:] okay (1.5)
4 MÉLISSA bobo\ (0.2) bourgeois bohème\
5

On constate d'ailleurs que Mélissa est la seule à ne pas utiliser le clavardage, ce qui demande encore plus de travail de ses apprenantes qui doivent entendre un mot nouveau et le décomposer sans pouvoir le visualiser.

Victor ouvre aussi son noyau d'explication par une décomposition du terme :

Transcription 2.8 : Décomposition de Victor

1 VICTOR c'est (0.3) hum: (3.4)
2 <((clavardage)) Un bobo.>
3 et en fait/ (.) c'est une contraction de deux mots (0.7)
4 donc c'est euh: (0.3) bobo pour (0.5) bourgeois/ (0.8)
5 bohème\
6 <((clavardage)) bourgeois-bohème>

Après avoir donné le mot-clé et ses deux composants, il redouble par écrit ces derniers pour que la décomposition soit claire. Comme Mélissa, il suppose que les mots « bourgeois » et « bohème » sont compris par son apprenant et ne s'attarde pas sur le sens des composants.

Samia et Adèle rendent saillants les deux morphèmes « bo » et « bo » à partir desquels le mot-valise est créé en les isolant. La décomposition du terme constitue l'intégralité du noyau de l'explication de Samia :

Transcription 2.9 : Décomposition de Samia

1	SAMIA	euh: je sais (0.2) pas:/ pourquoi exactement (0.3) parce
2		qu'en fait c'est des bourgeois/ (1.5) c'est c`qu'on
3		app[elle des bourgeois]is/
4	ANGELA	[ah: d'accord] (1.5)
5	SEAN	bobo (1.1)
6	SAMIA	bourgeois/ (1.2) bohème\ (2.7)
7		<((clavardage)) bourgeois-bohèmes>
8		donc on prend les: les deux premières lettres/ (0.7) les:
9		les deux premières lettres de chaque mot/ et ça donne bobo\
10		<((clavardage)) bobo>
11	ANGELA	(4.7) d'[accord]
12	SEAN	[bourgeois b]ohème
13	SAMIA	bourgeois bohème/ et on prend les deux premières
14		lettres/ (0.8) et ça donne bo/ (0.4) bo\
15	SEAN	d'accord [xx]
16	SAMIA	[[rire]] (0.6)

Samia entame son explication en fournissant les deux composants non tronqués du mot-valise à l'oral et à l'écrit (lignes 6 et 7). Ensuite, elle explique aux lignes 8 et 9 le processus par lequel les deux mots qu'elle vient de fournir sont tronqués pour devenir les morphèmes à partir desquels est formé le mot-valise, et répète celui-ci à l'écrit (ligne 10). À la ligne 13, elle explique de nouveau l'origine des deux morphèmes et répète ceux-ci à la ligne 14, les séparant d'une pause et les rendant plus saillants par une intonation montante et descendante.

La décomposition d'Adèle est la plus riche « multimodalement » ; après avoir écrit les mots « bourgeois » et « bohème » dans la fenêtre de clavardage, elle explique :

Transcription 2.10 : Décomposition d'Adèle

1 ADÈLE donc en fait/ bobo/ (0.4) tu vois le mot/ euh bourgeois/
2 ALANNAH c'[est un nouveau mot] pour moi\
3 ADÈLE [et bohème/ (0,4)] ça commence les deux par b o/
4 (0.3) et (1)
5 ALANNAH oui oui\
6 ADÈLE tu vois regarde (0.6) bour[geois/ tu as b] b b o (0.7)
7 ALANNAH [«yeah» bo\
8 ADÈLE et b o\ bohème\
9 ALANNAH [non non non e]uh\
10 ADÈLE bo\
11 ALANNAH eh b o b (oui)\ (0.2) c'est ça

Ici, Adèle redonne les composants non tronqués (« bourgeois » et « bohème ») aux lignes 1 et 3, et l'origine des morphèmes (« bo » et « bo ») à la ligne 3. Ensuite, elle utilise tout son corps pour animer « bo » et « bo » aux lignes 8 et 10 (voir plus bas). Ce faisant, comme Samia, elle met une pause de 400 ms entre les deux « bo » et utilise l'intonation de sa voix pour animer la décomposition morphologique du mot.

2.2.2.2. La définition

Certains apprentis enseignants recourent à une définition. Dans le cas de Victor, il donne une définition sociologique très élaborée :

Transcription 2.11 : Définition de Victor

1 VICTOR c'est (0.3) hum: (3.4)
2 <((clavardage)) Un bobo.>
3 et en fait/ (.) c'est une contraction de deux mots (0.7)
4 donc c'est euh: (0.3) bobo pour (0.5) bourgeois/ (0.8)bohème\
5 <((clavardage)) bourgeois-bohème>
6 (1.8) et (0.4) en fait/ (0.3) c'est une hum: c'est un peu
7 péjoratif/ (0.8) c'est une euh classe sociale euh hm: souvent
8 ce sont des cadres (0.6) avec euh: (0.4) qui sont euh: un peu
9 à gauche/ (0.4) mais qui ont euh: (0.4) un bon rev`nu (0.9)

- 10 donc euh ce sont des gens qui ont euh: mh (.) un pouvoir
11 d'achat important/ (0.5) mais qui ont une con- une conscience
12 euh sociale/ environnementale/ et cetera/ et cetera\

Victor réutilise la définition fournie en cours par le formateur. Le mot « bobo » était peut-être inconnu par Victor, qui est d'origine québécoise, ce qui l'a peut-être poussé à réutiliser le verbatim de son professeur. Ce faisant, Victor ne fait pas de gestes et ne se montre pas très expressif. Kida (2002) spécule que lorsqu'un enseignant fournit un mot ou une explication sans gestes, il n'y a ni interprétation ni analyse, et c'est la voix de l'autorité ou du dictionnaire qui parle.

Malgré la précision de cette définition, elle s'avère être trop complexe pour son apprenant qui n'arrive pas à en saisir le sens. Son visage, qui ne peut être montré pour des raisons éthiques, montre clairement sa confusion et incompréhension. Après quelques vérifications de compréhension, Victor redonne une définition :

Transcription 2.12 : Seconde explication de Victor

- 1 VICTOR .tsk (0.3) c'est euh: hum: (1.7) c'est une personne qui gagne
2 bien sa vie/ (0.3) donc qui fait quand même euh: qui:\ (.)
3 qui a un bon rev`nu/ (0.7) [ma]is qu[i] euh: hm (0.5)
4 LIAM [ah:] (0.3) [oui]
5 VICTOR mais qui trouve important de d'ach`ter des aliments euh
6 bio:/ hum: (0.6) qui est hum: sensibilisée à
7 l'environnement:/ euh qui vote plutôt à gauche quoi\

Cette fois-ci, Victor paraphrase sa première explication et ne la change pas radicalement, mais parle un peu plus lentement. Liam n'arrive pas à pointer la partie de la définition qui lui a posé problème, et lorsque le marqueur d'incompréhension est vague, du type « je ne comprends pas », le locuteur expert en situation de réparation a tendance à tout répéter (Schegloff, Jefferson et Sacks, 1977). Pour Victor, la définition précise et préfabriquée est la meilleure façon, voire la seule façon d'expliquer ce terme.

Mélissa, quant à elle, fournie aussi une définition mais plus simplifiée et plus adaptée au niveau de son apprenante :

Transcription 2.13 : Définition de Mélissa

- 1 MÉLISSA c'est des gens un peu chic (1.1)
- 2 ALEJANDRA [AH:]
- 3 MÉLISSA [d'accord/] (0.6) mais: un peu cool aussi\ (1.4)
- 4 [ils sont chic/ et cool]

Contrairement à Victor qui ne fait pas usage du canal visuel, Mélissa mime les mots « chic » et « cool » avec son visage et son corps (figure 1 ci-dessous). Après sa définition et animation, Alejandra, son apprenante, semble avoir compris, mais nul ne sait si sa compréhension (si tant est qu'elle ait compris) est due à la définition ou au fait que « bobo » soit similaire en espagnol (la langue maternelle de l'apprenante) : « *burgués bohemio* », ou « *bu-bo* ».

Sur les quatre enseignants, deux ont estimé que l'incompréhension du mot était soluble par l'emploi de définitions. Victor a recouru à la définition sociologiquement précise et complexe fournie en amont, faute peut-être d'expérience personnelle avec le mot, tandis que Mélissa a su transférer le sens sémantique du mot à travers une définition simple et anecdotique en l'incarnant par le biais de gestes et mimiques faciales.

2.2.2.3. La traduction

Une autre stratégie pour expliquer un mot est celle de la traduction, laquelle permet de résoudre rapidement une incompréhension *si le même référent existe dans les deux langues*. Une traduction remplace un signe par un autre, un signifiant par un autre, tout en gardant le même signifié. Or, comme le rappelle Mortureux (2008), les néologismes sont créés pour répondre aux besoins communicationnels d'une société. De ce fait, les traductions sont souvent inexactes ou inexistantes, puisque tous les mots, termes et expressions n'existent pas dans toutes les langues. Ce

phénomène s'aggrave évidemment lorsqu'il s'agit de traduire un mot portant une charge culturelle comme « bobo ». Une des raisons pour lesquelles l'apprentissage en visioconférence est si avantageux est qu'il permet aux apprenants d'avoir un contact réel avec la culture de la langue-cible, comme le résume Guichon (2013 : 103) : « Le visage sur lequel se concentre la webcam semble avoir une valeur métonymique, le visage de l'enseignant devenant par extension celui de la langue et de la culture francophone ». Or, une traduction fait l'économie de cette dimension culturelle en remplaçant un mot potentiellement porteur d'une charge culturelle de la L2 par un mot de la langue source. Le mot « hipster » fait référence à un style et mode de vie que l'on retrouve dans des pays anglophones, tandis que « bobo » représente une réalité française qui n'a pas de véritable correspondant en anglais.

La traduction « hipster » avait été fournie en cours en amont de l'interaction, ce qui expliquerait son utilisation par Adèle :

Transcription 2.14 : Traductions d'Adèle

- | | | |
|----|---------|--|
| 1 | ADÈLE | en france/ [c'est pareil que] |
| 2 | ALANNAH | [oh okay okay\] bourgeois bohème okay\ |
| 3 | ADÈLE | <((clavardage)) hipsters > |
| 4 | | «hipster» (1.2) mais en france on dit/ [hum\] |
| 5 | ALANNAH | [c'est pas |
| 6 | | [des b c b g] |
| 7 | ADÈLE | [pour dire «hipsters»/] (0.3) on dit/ bobo\ (3.5) nan\ (.) |
| 8 | | <((en riant)) xx[x]> (0.4) b c b [g c'est]: |
| 9 | ALANNAH | [mh] (0.9) [okay] |
| 10 | ADÈLE | c'est [plus] eu[h (0.2) "work]ing" |
| 11 | ALANNAH | [[((rire))] (0.2) [(inaud.)] |
| 12 | ADÈLE | "working [person]" |
| 13 | ALANNAH | [non no] no eh [j- eh j]e sais [je sais\] |
| 14 | ADÈLE | [mais: ((rire))] (0.4) ["you know"] |
| 15 | | "i'm a working man:" |
| 16 | ALANNAH | non mais c'est un (0.3) "it's a bit" |

Adèle traduit le mot « bobo » en tapant la traduction anglaise dans la fenêtre de clavardage et en disant que c'est « pareil » que « hipsters ». Ensuite, elle retraduit le mot anglais en français, laissant entendre que les deux mots culturellement chargés, appartenant à deux cultures différentes, ont le même sens et que les représentations créées en contexte irlandais suffiraient pour comprendre la réalité française que représente le nouveau mot. Ensuite, Alannah demande si ce ne sont pas des BCBG (« Bon Chic Bon Genre »), et au lieu d'expliquer ce que c'est, Adèle recourt à nouveau à une traduction, en disant qu'en anglais cela veut dire *working person* (« personne qui travaille »), ce qui correspond à une traduction erronée.

2.2.2.4. Contextualisation culturelle

Une autre stratégie pour faire comprendre le sens d'un mot à des apprenants est de donner du contexte culturel. Adèle situe le terme par rapport à sa fréquence d'utilisation :

Transcription 2.15 : Contextualisation culturelle d'Adèle

- 1 ADÈLE ça vous servira beaucoup en france/
 2 pa`ce qu[e: les gens utilisent B]EAUCOUP (1)
 3 ALANNAH [okay le x marché/]
 4 ADÈLE ils disent beaucoup ah c'est un bobo euh\ (2.2) ça ça ça
 5 veut souvent dire/ [des gens qui: qui ont]
 6 ALANNAH [euh: don- euh]:

En disant que les Français utilisent beaucoup ce terme, elle le légitime et donne de la motivation à son apprenante pour s'y intéresser et éventuellement le mémoriser. Alannah dit avoir compris à la ligne 3, mais Adèle continue son explication sous forme d'une évaluation culturelle à la ligne 4. On constate qu'ici, cette évaluation culturelle arrive à la fin de la séquence après le cœur de l'explication. C'est un bon exemple de ce que Smith (2003) appelle la phase de reconfirmation où le locuteur ajoute des informations supplémentaires.

Transcription 2.16 : Comparaison interculturelle

- 1 ALEJANDRA [ce mot es très:] (0.9) ce mot en espagne c'est très: mal
2 ((rires)) (0.7)
3 MÉLISSA oui en france/ c'est un p'tit (0.2)
4 ALEJANDRA ((rire))
5 MÉLISSA c'est devenu un petit peu péjoratif\ (0.9) m[ais euh\
6 ALEJANDRA [ah:\]
8 d'accord
7 MÉLISSA (0.7) c'est pas

Contrairement à Adèle, qui parle de la valeur culturelle de ce terme sans initiation de la part de son apprenante, MéliSSa se rend compte que son apprenante cherche à parler du mot en termes de sa connotation culturelle, et elle s'y adapte. D'ailleurs, cette partie de l'échange est semblable à une conversation interculturelle non didactique où chaque participant parle de sa culture sans une relation hiérarchique apprenant enseignant, où chacun est expert de sa culture et assume la position haute à son tour. Plusieurs chercheurs (Guichon & Drissi, 2008 ; Guichon, 2009) ont constaté que le contrat didactique est renégocié à distance et qu'enseignants et apprenants se valent plus en ligne qu'en présentiel.

2.2.2.5. L'usage du corps pour conduire les explications lexicales

Si l'explication du mot bobo peut difficilement se faire par gestes, l'usage du corps peut cependant s'avérer utile pour faciliter la compréhension du message verbal. Dans les quatre extraits étudiés ici, la variabilité interindividuelle en ce qui concerne la présence corporelle des enseignants est saisissante. Si on plaçait les différents enseignants sur un continuum caractérisant l'usage pédagogique de leur corps en ligne (pour ces extraits spécifiques), on pourrait situer Victor et Samia du côté de ceux qui font le moins usage de leur corps (gestes des mains, mimiques faciales,

mouvements du buste) et Adèle et Mélissa du côté de celles qui en ont l'usage le plus important (chapitre 1).

En effet, mis à part quelques mouvements de tête et du buste d'avant en arrière, Victor utilise assez peu son corps lors de l'explication. Les cas de Mélissa et d'Adèle méritent qu'on s'y attarde plus en détail.

2.2.2.6. *Mélissa : un corps pour incarner l'explication*

Pour son explication, Mélissa adopte le point de vue du personnage (*character view-point*, McNeill, 1992). Elle incarne l'identité « bobo » en montrant une attitude « chic et cool ».

Transcription 2.17 : Gestuelle incarnée

- 1 MÉLISSA en [fait ça] veut dire bourgeois bohème/ (0.9) j`vais
- 2 ALEJANDRA [non]
- 3 MÉLISSA t`envoyer une photo/ (1.7) c`est des gens un peu chic (1.1)
- 4 ALEJANDRA [AH:\]
- 5 MÉLISSA [d`accord/] (0.6) mais: un peu cool aussi\ (1.4)
- 6 [ils sont chic/ (.) et cool]
- 7 ALEJANDRA [ce mot es très:] (0.9) ce mot en espagne c`est très: mal
- 8 ((rires)) (0.7)
- 9 MÉLISSA oui en france/ c`est un p`tit (0.2)
- 10 ALEJANDRA ((rire))
- 11 MÉLISSA c`est devenu un petit peu péjoratif\ (0.9) m[ais euh\]
- 12 ALEJANDRA [ah:\]
- 13 d`accord
- 14 MÉLISSA (0.7) c`est pas

Dans le noyau de l'explication, Mélissa utilise notamment son corps pour animer sa description de « chic et cool ». À chaque fois qu'elle dit les mots « chic » et « cool », elle fait des gestes et mimiques faciales correspondants, ce qui peut s'apparenter à la mise au point d'une grammaire. Les images de la figure 2.1 ci-dessous correspondent aux premières énonciations de « chic » et « cool » lorsque Mélissa s'adresse à Alejandra. Mélissa utilise

aussi ses yeux pour optimiser le canal visuel, en regardant directement dans la caméra au début de son premier geste pour « chic » (figure 2.1) et aussi quand elle dit « devenu un petit peu péjoratif » à la ligne 11. Elle marque le mot « devenu » avec sa tête en se rapprochant de l'écran et lève sa main pour marquer le mot « devenu un petit ».



Figure 2.1 : Chic et cool



Figure 2.2 : Chic et cool

Après une déconnexion pour résoudre un problème technique, Mélissa redonne sa définition de bobo en s'adressant à Ana, de nouveau avec un geste (figure 2.2 ci-dessus) :

Transcription 2.18 : Imitation

- 1 MÉLISSA donc hum: (1.4) alors hum: j`vais écrire un p`tit peu la
- 2 clientèle que j`vise/ bon bah j'ai dit: des: des gens bobo:/
- 3 donc c'est des gens qui sont chic/ (1.5) et hum: (0.4) mais
- 4 [cool\] (1)
- 5 ALEJANDRA [eh:]

Après avoir dit « cool » pour la troisième fois, Mélissa maintient son imitation des gens « cool » (figure 2.2) pendant plus

d'une seconde. Ce qui est frappant ici est la coordination entre parole orale verbale et gestes, surtout à chaque fois qu'elle dit « chic » et « cool ». Il semblerait que « chic » et « cool » soient toujours associés avec les mêmes gestes et mimiques faciales.

2.2.2.7. Adèle : un corps pour segmenter la chaîne parlée

On le sait, une des difficultés majeures pour la compréhension en langue étrangère est la segmentation de la chaîne parlée. Pouvoir identifier les mots-clés d'une phrase, les détacher les uns des autres, quel que soit le débit de parole est difficile pour un apprenant de langue et *a fortiori* dans une interaction en visio-conférence où la qualité sonore n'est pas toujours optimale. Plusieurs enseignants ont naturellement tendance à insérer des pauses dans leur discours avant et/ou après les mots-clés afin de faciliter la segmentation par l'apprenant (Tellier, à paraître), comme nous l'avons montré plus haut dans l'analyse des ouvertures.

Il est possible d'utiliser le corps pour faciliter cette segmentation de la chaîne parlée et Adèle en fournit plusieurs exemples, c'est une stratégie qu'elle utilise volontiers (figure 2.3).



Figure 2.3 : « Hipsters »

Adèle propose assez rapidement la traduction « hipsters » pour « bobo », l'émission de ces deux termes est accompagnée de guillemets gestuels, un geste emblème composé de l'index et du majeur de chaque main effectuant de petits mouvements d'ou-

vertures et de fermetures et rappelant les guillemets anglo-saxons. Elle produit le geste deux fois, en disant « hipster » et « bobo » comme elle mettrait des guillemets à l'écrit. Ce geste met l'emphasis sur ces deux mots-clés de l'explication mais indique aussi que « hipster » est une traduction. De plus, ces guillemets peuvent servir à décontextualiser le mot et lui octroyer le statut d'objet de discours.

Un peu plus loin, Adèle utilise à nouveau son corps pour faciliter la segmentation et faire comprendre la composition du terme-cible :

Transcription 2.19 : Faciliter la segmentation

- 1 ADÈLE ça commence les deux par b o/ (0.3) et (1)
- 2 ALANNAH oui oui\
- 3 ADÈLE tu vois regarde (0.6) bour[geois/ tu as b] b b o (0.7)
- 4 ALANNAH [«yeah» bo\]
- 5 ADÈLE et b o\ bohème\ (0.2) do[nc bo/] (0.4)
- 6 ALANNAH [non non non e]uh\
- 7 ADÈLE bo\

Adèle utilise un mouvement de sa main, sa tête et son corps pour marquer les syllabes « bo » et « bo » (lignes 5 et 7 ; figure 2.4). La ressource voco-verbale co-contextualise ainsi le canal visuel. Elle se penche d'un côté en disant « bo » puis de l'autre en disant « bo », un geste de la main accompagne ce balancement, aidant ainsi l'apprenante à visualiser la segmentation.



Figure 2.4 : Bo-bo

L'usage du corps pour incarner le concept lui donne un aspect visible et facilite la segmentation du discours et la compréhension. Par ailleurs, l'usage du corps peut renforcer la mémorisation en langue étrangère en fournissant une explication riche laissant ainsi plus de traces en mémoire (Tellier, 2008 ; Macedonia, Müller & Friederici, 2011). C'est donc une ressource particulièrement pertinente dans l'agir professoral de l'enseignant.

2.3. La combinaison et l'optimisation des ressources multimodales

Le système de visioconférence permet l'usage de plusieurs ressources comme nous venons de le montrer mais également la combinaison de ces ressources. Là encore, on observe une variation chez les enseignants dans l'usage des ressources en termes de synchronie et d'usage optimisé de celles-ci.

2.3.1. La combinaison de ressources

Dans les exemples des figures 2.1 à 2.4, on constate que l'usage du corps est synchronisé avec la parole, ce qui n'est pas spécifique à la situation en ligne. La façon dont Mélissa et Adèle utilisent leurs ressources posturo-mimo-gestuelles pour expliquer « chic » et « cool » ainsi que « bobo » peut être qualifiée de redondante dans le sens où le corps et la parole expriment la même chose (Mélissa imite une attitude « chic » et « cool » et Adèle segmente les syllabes en renforçant le découpage avec sa main dans la figure 2.4). En revanche, lorsqu'Adèle dit « hipsters » en utilisant le geste des guillemets, son geste complète la parole (il donne des informations différentes) en indiquant que c'est un mot à mettre entre guillemets parce que c'est une traduction, peut-être imparfaite, du terme. Ces usages du geste qui peuvent compléter ou redoubler la parole sont courants dans le discours pédagogique (Tellier, à paraître).

En revanche, la possibilité d'utiliser le clavardage est spécifique au système de visioconférence. Il peut être synchronisé ou non avec la parole et être redondant ou complétant. L'analyse de l'usage du clavardage par les apprentis enseignants présente une certaine variabilité des usages. Adèle utilise le clavardage pour marquer les mots-clés de son explication : « bourgeois bohème » (ligne 2) et « hipsters » (ligne 5). C'est un usage assez fréquent du clavardage dans ce type de contexte, il permet aux apprenants de visualiser les mots importants et/ou inconnus du discours, de faciliter la segmentation de la chaîne parlée, la visualisation et la mémorisation du mot, voire sa recherche dans un dictionnaire en ligne. Les ressources clavardage et voco-verbales sont souvent synchronisées et redondantes.

Transcription 2.20 : Usage redondant du clavardage

1 ADÈLE hum\ (0.3) bobo/ c'est/ hum (1.4) bourgeois/ (0.7)
 2 bohème/ <((clavardage)) bourgeois bohème>
 3 en france/ [c'est pareil que]
 4 ALANNAH [oh okay okay\] bourgeois bohème okay\
 5 ADÈLE <((clavardage)) hipsters >
 6 «hipster» (1.2) mais en france on dit/ [hum\]

Lorsque Victor écrit « bourgeois-bohème » à la ligne 5, il fait un usage du clavardage similaire à Adèle en utilisant les ressources de manière redondante. Mais à la ligne 2, le clavardage se substitue au voco-verbal. En effet, l'énoncé est commencé à l'oral « c'est (0.3) hum (3.4) » puis se poursuit à l'écrit « un bobo » avant de revenir à la modalité voco-verbale « et en fait » (ligne 3).

Transcription 2.21 : Usage complétant du clavardage

1 VICTOR c'est (0.3) hum: (3.4)
 2 <((clavardage)) Un bobo.>
 3 et en fait/ (.) c'est une contraction de deux mots (0.7)
 4 donc c'est euh: (0.3) bobo pour (0.5) bourgeois/ (0.8)
 5 bohème <((clavardage)) bourgeois-bohème>

Samia, quant à elle, utilise le clavardage pour marquer les temps forts de son explication. Dans un premier temps, elle recopie entièrement la phrase qu'elle vient de prononcer (ligne 2). Ceci correspond à un usage assez singulier du clavardage qui est habituellement utilisé pour marquer des mots-clés ou difficiles et non pour écrire des phrases entières, à l'exception des cas de problèmes techniques où le clavardage se substitue au son (chapitre 6).

Transcription 2.22 : Samia (1)

- 1 SAMIA on les appelle les bobos\ (1.9)
 2 <((clavardage)) On les appelle les bobos)>

Dans la suite de son explication, Samia décompose bobo à partir de l'écriture « les deux premières lettres de chaque mot ». Le fait d'écrire « bourgeois-bohèmes » (ligne 2) puis « bobo » (ligne 5) vient astucieusement appuyer son discours en faisant visualiser à son apprenant la construction orthographique des termes.

Transcription 2.23 : Samia (2)

- 1 SAMIA bourgeois/ (1.2) bohème\ (2.7)
 2 <((clavardage)) bourgeois-bohèmes>
 3 donc on prend les: les deux premières lettres/ (0.7) les: les
 4 deux premières lettres de chaque mot/ et ça donne bobo\
 5 <((clavardage)) bobo>

2.3.2. Quel usage didactique optimisé des ressources multimodales ?

Lorsqu'il a affaire à une situation d'explication lexicale, l'enseignant peut donc choisir parmi toute une palette de stratégies et de ressources multimodales comme nous venons de le voir avec les exemples détaillés ci-avant. Cependant, ce n'est pas parce qu'une ressource existe qu'elle est forcément utilisée par l'enseignant (Develotte *et al.*, 2010) ni qu'elle est optimisée sur le plan

didactique (Tellier & Cadet, 2014). « Optimiser » signifie ici faire usage des ressources disponibles afin de faciliter la segmentation de la chaîne parlée, la compréhension du lexique, la désambiguïsation du sens et/ou le renforcement de la rétention du terme. Mais toutes les ressources ne sont pas toujours pertinentes. Certains mots, notamment concrets, s'illustrent mieux que d'autres avec des ressources visuelles (images, gestes, etc.) tandis que les concepts abstraits nécessitent souvent des ressources plus verbales.

L'utilisation de l'image dans le cadre des séances étudiées ici en est un parfait exemple. Dans leur préparation de la séquence, les apprentis enseignants avaient prévu une illustration pour étayer leur explication du concept de « bobo ». Le dispositif en ligne permet le partage de documents et notamment l'échange d'éléments iconographiques, ce qui peut se révéler très utile pour la construction de l'échange pédagogique et notamment l'explication lexicale (remplaçant le traditionnel dessin au tableau dans la situation en présentiel). Cependant, tout concept à expliquer n'est pas forcément facile à illustrer visuellement et toute illustration ne peut pas nécessairement être transmise sans explication verbale. Dans la séquence étudiée, plusieurs enseignants choisissent d'envoyer l'image pour alimenter leur explication lexicale de « bobo ». Cependant, son utilisation est pédagogiquement limitée, car elle n'est pas commentée.

Dans le cas de Mélissa par exemple, une première explication a été fournie à une de ses apprenantes (l'autre, Ana, étant déconnectée suite à un problème technique). Lorsqu'Ana rejoint la conservation, Mélissa résume la consigne de l'activité et l'explication de « bobo » de la manière suivante :

Transcription 2.24 : Utilisation de l'image par Mélissa

- 1 MÉLISSA donc vous m- vous m'avez demandé: ce que je veux vendre
- 2 et à qui/ (1.3) donc je voudrais vendre/ (0.3) à des (0.7) j- ma
- 3 clientèle/ au quartier de croix-rousse/ ce sont des bobos/
- 4 (1.2) d'accord/ (0.8) donc en fait j'ai envoyé une photo\
- 5 est-ce que tu vois la [photo/] ((rire)) (0.4)

- 6 ANA [oui]
 7 MÉLISSA ouais/
 8 ANA bobo/ [c'est]:\ (1.3) c'est [de l'arg]ot/
 9 MÉLISSA [alors\] (2.1) [alors en fait/]

Mélissa ne vérifie pas la compréhension de la photo par son apprenante, mais s'assure que le partage de l'image a bien eu lieu « est-ce que tu vois la photo » (ligne 5). Ana formule une hypothèse « c'est de l'argot », laquelle hypothèse est ignorée par Mélissa qui décide de poursuivre la tâche pédagogique engagée. On constate donc ici que l'image n'est pas efficace pour l'accès au sens (l'hypothèse d'Ana est fautive) et que son utilisation pédagogique n'est encadrée par aucune verbalisation.

Une situation similaire s'observe chez Victor mais cette fois-ci, en renfort, après une longue explication verbale (transcription 2.11). Son apprenant manifestant toujours son incompréhension, Victor décide d'utiliser une nouvelle modalité :

Transcription 2.25 : Utilisation de l'image par Victor

- 1 VICTOR s- si je t'envoie une photo est c'peut-être que ça peut
 2 t'aider (2.8)
 3 LIAM hum: (2.5) .tsk (0.6)
 4 VICTOR est-ce que (.) t'arrives à bien voir/ (0.2)
 5 LIAM euh: (0.5) j- (.) je le vois mais euh (1.0) qu- qu'est-ce que
 6 c'est euh: un (0.3) bobo (.) hum: (0.7) .tsk

À l'instar de Mélissa, Victor s'inquiète de la réussite du partage de l'image « est-ce que t'arrives à bien voir » et non de la compréhension de celle-ci. La réponse de son apprenant à la ligne 5 est éloquente : il peut voir, mais ne comprend pas davantage. Tout comme Mélissa, Victor se repose sur l'image et ne l'accompagne pas d'une verbalisation qui faciliterait l'accès au sens.

Contrairement à Victor qui envoie l'image en dernier recours dans l'espoir de débloquer la situation d'incompréhension, Samia commence par envoyer l'image, avant même de nommer l'item-cible « bobo ». Tout se passe comme si l'image se suffisait à

elle-même, ce qui n'est pas le cas puisque son apprenante manifeste rapidement son incompréhension dans la suite de l'activité.

Transcription 2.26 : Utilisation de l'image par Samia

- 1 SAMIA ah j'ai oublié d'vous envoyer les: l- les: (0.2) le TYPE de
2 client en fait\ (.) j'vous envoie la photo de: (0.4) des
3 clients euh qui habitent dans c'quartier\ (0.8) qui vont
4 v'nir manger\ (4.8)
5 ANGELA ah:\ d'accord\ (3.2)
6 SAMIA on les appelle les bobos\ (1.9)
7 <((clavardage)) On les appelle les bobos>

Comme on peut le constater dans ces trois exemples, ce n'est pas parce que la ressource existe qu'elle est nécessairement pertinente pour l'accès au sens (on peut se demander dans quelle mesure un concept abstrait est illustrable) ni qu'elle est utilisée de manière pédagogiquement optimale. Ce qui diffère chez les enseignants, c'est le moment de partage de l'image : en ouverture comme Samia, en complément à l'instar de Mélissa ou en dépannage comme le fait Victor. Aucun des enseignants ne prend le temps de vérifier la compréhension de l'image ni ne s'attarde à la décrire, cette modalité est donc sous-exploitée.

Conclusion

Nous avons vu qu'avec les mêmes ressources, quatre apprentis enseignants abordent différemment la tâche d'expliquer le sens d'un même terme à leurs apprenants. Pour trois d'entre eux, la séquence d'explication semble avoir été anticipée. Lors des ouvertures des séquences étudiées, les apprentis enseignants isolent le mot « bobo » et font de lui un objet de discours non seulement par des présentateurs linguistiques, mais de manière multimodale avec des guillemets gestuels, des pauses, le clavardage et l'envoi d'une photo.

Les différences quant à la manière d'expliquer le terme montrent que, bien que possédant les mêmes outils et la même

formation, les apprentis enseignants ne sont pas formatés et ne se confrontent pas de la même façon à des séquences d'explications lexicales prévues ou imprévues. Chacun a sa propre façon de *faire comprendre* (Cicurel, 1993) à ses apprenants. Puisque ces apprentis enseignants étaient toujours en formation lors de ces interactions, celles-ci nous montrent un stade important du développement de leur « habitus didactique » (Cicurel, 1993).

Il y a plusieurs facteurs qui influent sur la variation. Quand il s'agit d'expliquer un mot inconnu aux apprenants, les représentations qu'a l'enseignant jouent certainement un rôle important. C'est pourquoi Victor, d'origine québécoise et ayant moins de familiarité avec les bobos lyonnais, réemploie le verbatim du formateur, verbatim qui s'avère être trop complexe pour son apprenant. Lors de l'enseignement en visioconférence, les compétences techniques jouent aussi un rôle (Cosnier & Develotte, 2011). Tous les apprentis enseignants ont l'air de maîtriser le dispositif utilisé, mais on peut imaginer des cas où, faute de compétences techniques, un apprenti enseignant ne soit pas capable d'exploiter toutes les affordances à sa disposition. Quant au « profil interactif » (Cosnier & Develotte, 2011 : 42) dont dispose chacun, il ne disparaît pas en ligne, phénomène qui pourrait expliquer pourquoi deux apprenties enseignantes étudiées ont utilisé abondamment leurs corps tandis que les autres restaient raides ou figés. Il serait pertinent de s'interroger sur ce qui fait varier le profil sémiotique de l'enseignant en mettant au jour des variables telles que les compétences techniques et la familiarité de l'outil, mais également la personnalité, l'expérience pédagogique, le profil d'apprentissage, etc.

La formation pédagogique que l'on peut dispenser aux futurs enseignants devrait les amener à réfléchir sur la façon de mener des explications lexicales. Cependant, un certain nombre de principes sont à respecter pour mener à bien une telle formation. Premièrement, l'objectif n'est pas d'imposer aux enseignants une utilisation spécifique des ressources, ce qui risquerait de dénaturer complètement leur façon d'enseigner, mais plutôt d'optimiser

l'usage des outils et montrer à quel point ils ont une incidence sur l'attention, la captation et la mémorisation des contenus enseignés, ce dont les enseignants n'ont pas toujours conscience. Deuxièmement, il s'agit de conscientiser sa pratique. C'est pourquoi, lors des débriefings le lendemain des interactions, les apprentis enseignants ont à regarder leurs propres vidéos et à les commenter. L'analyse proposée nous conduit à plaider pour attirer l'attention des enseignants en formation sur ces moments dans l'interaction, où ils ont à éclaircir une unité lexicale problématique. Un focus accru lors des séquences d'explications lexicales permettrait aux futurs professeurs de conscientiser davantage leur habitus didactique et de se rendre compte des effets qu'ont les choix pédagogiques et sémiotiques qu'ils font lors de ces moments-clés de négociation du sens.