



HAL
open science

Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral

Brahim Azaoui

► **To cite this version:**

Brahim Azaoui. Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral. Education. Université Paul Valéry, 2014. Français. NNT: . tel-01111828

HAL Id: tel-01111828

<https://shs.hal.science/tel-01111828>

Submitted on 31 Jan 2015

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

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

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY -
MONTPELLIER III**

Préparée au sein de l'école doctorale 58 et
de l'unité de recherche PRAXILING - UMR 5267 CNRS

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par **Brahim AZAOUI**

**COCONSTRUCTION
DE NORMES SCOLAIRES
ET CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT.
UNE ETUDE MULTIMODALE
DE L'AGIR PROFESSORAL**

Thèse préparée sous la direction de
Nathalie AUGER et Marion TELLIER

Soutenue le 20 novembre 2014 devant le jury composé de

Mme Nathalie AUGER,	Professeure, Université Paul Valéry - Montpellier III	Directrice de thèse
Mme Francine CICUREL	Professeure, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III	Présidente de jury
M. Jean-Marc COLLETTA	Professeur, Université Stendhal - Grenoble III	Rapporteur
M. Gilles FORLOT	Professeur, INALCO, Paris	Rapporteur
Mme Marion TELLIER	Maitre de conférences, Aix- Marseille Université	Codirectrice de thèse

Résumé/Abstract

L'agir professoral fait l'objet de recherches approfondies en didactiques des langues et des cultures. Si la multimodalité est considérée comme un élément définitoire de cette notion, peu d'études se sont penchées en détail sur la compréhension de cet aspect de l'action enseignante. Notre travail, mené dans une approche ethnographique, vise à analyser la pratique multimodale de deux enseignantes. Chacune intervient dans deux contextes pédagogiques : en cours de français langue première (FL1) et auprès de collégiens allophones apprenant le français langue seconde (FLS). Cela nous offre l'occasion d'étudier l'effet du contexte d'enseignement sur les actions professorales, en particulier celles mises en œuvre dans la construction de normes scolaires (linguistique et interactionnelle). Ce travail vise également à analyser le style professoral de ces enseignantes pour mettre au jour les invariants pédagogiques, d'un contexte à l'autre, dans la gestion de ces normes.

Cette recherche s'appuie essentiellement sur l'observation et l'analyse de deux types de corpus : des films de classe, transcrits et annotés à l'aide du logiciel ELAN, et trois différents formats de corpus vidéoscopiques (autoscopie, hétéroscopie et autohétéroscopie).

Les procédés de normalisation linguistique et interactionnelle sont appréhendés en croisant une analyse quantitative des productions verbales et gestuelles et une analyse qualitative, qui emprunte des outils à la linguistique énonciative, à l'analyse des discours et à l'analyse conversationnelle, ou encore à la microsociologie.

Mots clés : normes scolaires - agir professoral - mimogestualité - FLS/FL1 - style (gestuel) professoral - formation d'enseignant.

COCONSTRUCTION OF SCHOOL NORMS AND TEACHING CONTEXTS: A MULTIMODAL STUDY OF TEACHER ACTION.

A considerable body of research has shown interest to teacher action. Though the nonverbal dimension of these actions is acknowledged, few studies have considered it thoroughly in their analysis. Hence, following an ethnographic approach, our work analyzes the verbal *and* nonverbal actions of two secondary school teachers. Each one teaches both French as an L1 to native speakers and French as a schooling language to non native speakers. This work attempts to assess the effect of the teaching contexts on the teachers' actions, and more specifically on the way they co-construct school norms (language and interaction norms). It also aims at highlighting the normalizing process invariants from one teaching context to the next.

This work relies on the observation and analysis of two types of corpora: video recorded class interaction, transcribed with ELAN, and three different types of videoed confrontations: the teacher's self-confrontation, students' observation and comments of videoed interactions of their class, and the teacher's confrontation of her students' videoed reflections.

We analyzed the norm construction strategies using both a quantitative and a qualitative approach of the verbal and nonverbal productions. We borrowed tools from various fields: enunciative linguistics, discourse analysis, conversation analysis, and micro-sociology.

Keywords: school norms - teacher action - mimogestuality - French as a schooling language and French for native speakers - teachers' (gestural) style - teacher training.

Université Paul Valéry Montpellier III. Laboratoire PRAXILING UMR 5267 CNRS. Route de Mende - 34199 Montpellier Cedex 5.

Remerciements

Si toute thèse est l'œuvre d'un auteur, elle est portée par une multitude de personnes, sans l'appui ou la présence desquelles elle n'aurait pu voir le jour. Ces pages leur sont dédiées.

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mes directrices pour m'avoir accordé leur confiance. Merci à elles pour leur disponibilité et bienveillance. Je rends ici hommage à la rigueur scientifique qu'elles ont constamment cherché à m'enseigner.

Je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance aux membres du jury, Francine Cicurel, Jean-Marc Colletta et Gilles Forlot pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Un remerciement tout particulier à Marité Vasseur, pour avoir cru en moi dès 2008. Merci pour ses précieux enseignements.

Un énorme merci aux enseignantes. Merci de m'avoir ouvert les portes de votre intimité pédagogique. Merci tout spécialement à l'enseignante de Montpellier d'avoir également accepté des moments de torture vidéoscopique.

Merci aussi aux élèves présents lors des séances d'hétéroscopie. Toute ma reconnaissance également aux deux IA-IPR qui se sont rendu disponibles pour les entretiens semidirigés.

Merci à Aude Bretegnier, Roxanne Bertrand, Lucile Cadet, Gale Stam, Catherine Muller et Isabelle Estève, entre autres, pour leur soutien direct et indirect, pour leurs commentaires constructifs et leurs encouragements. Merci à Isabelle également pour son travail minutieux de relecture critique. Merci à Michèle Freland pour ses conseils de phonéticienne avisée.

Un grand merci à mes collègues doctorant(e)s ou jeunes docteur(e)s/MCF : Guillaume Roux, Maude Vadot, Amandine Denimal, Nathalie Matheu, Elodie Combes, Laura Nicolas, Can Denizci, Ericka Dussire et Jorane Saubesty pour nos discussions, nos projets en cours ou à venir.

Merci à toute ma famille, qui a su comprendre mes rares visites à Lyon tout en m'offrant tout autant d'amour et de soutien.

A mes ami(e)s de (très) longue date : Chafik, Arva, Moustapha, Evelyne, Elsa, Selvi, Yvon, Gerhild, Amélie, Yann, Muriel, Laure, Cécile H., Olivier, Julien, Dominique, Maud, Jean, Sandy et Nehmé, je veux dire ici un grand merci ! Merci pour les moments de détente, pour votre soutien et votre patience. Merci à Yvon, Julien, Olivier G., Selvi et Dominique, pour avoir accepté l'ingrate tâche de relecture et correction.

Enfin, merci à toi. Merci pour ton écoute, ton regard et ta patience. Et bien plus.

Ils ne le savent pas, mais ils ont également beaucoup compté pour moi. Merci à Bonne Maman[®] et ses cookies chocolat. Merci à Nestlé[®] et son chocolat au lait et noisettes entières. Merci pour leur soutien calorifique.

Merci à Cocorosie, à Pierre Lapointe, à Stromae, à Jordi Savall et Monserrat Figueras, à Coldplay, à Rokia Traoré et à Ayo. Merci aussi à Amélie Nothomb, à Tracy Chevalier, à San Antonio, à Katherine Pancol, à Haruki Murakami, à Prévert ou encore à Sorj Chalandon. Merci à vous pour m'avoir parfois amené ailleurs.

Quelques précisions formelles

Orthographe :

Le texte a été écrit en respectant les modifications orthographiques de 1990. Cela concerne essentiellement l'usage des accents circonflexes et l'orthographe des mots composés. Pour mémoire, « il convient de conserver l'accent circonflexe sur la lettre a, e et o, mais [il] ne serait plus obligatoire sur les lettres i et u, sauf dans les quelques cas où il est utile » (passé simple et subjonctif ou cas d'homographie). Nous avons par exemple orthographié « connaître » => « connaitre ».

Pour ce qui est du trait d'union, « le procédé de l'agglutination, ou soudure, dans les mots composés devrait connaître un renouveau d'extension, d'ailleurs conforme à la tradition de l'Académie française. On conservera toutefois le trait d'union quand la soudure risquerait de susciter des prononciations défectueuses ». Cette mesure concerne « des mots d'origine latine ou étrangère, bien implantés dans l'usage » et « les nombreux mots composés sur thèmes "savants" (en particulier en o-) ». Par exemple : « cooccurrence », « semidirigé », « mimogestuel ».

Traductions :

Toutes les traductions de l'anglais ou de l'espagnol vers le français, sauf précision contraire, sont les nôtres. Pour faciliter la lecture, la traduction apparaîtra dans le corps du texte. Le texte d'origine sera indiqué en note de bas de page.

Structure du texte :

Afin de faciliter le repérage intratextuel et de rendre par écrit la progression de notre travail, nous avons opté pour une continuité dans la numérotation des chapitres. Trois grandes parties se partageront donc onze chapitres, numérotés de I à XI.

Tout renvoi intratextuel sera précédé d'un chiffre romain s'il est situé dans un autre chapitre (exemple : cf. Chapitre III, § 1.2). Le cas échéant, seule l'indication de la section/sous-section ou paragraphe sera mentionnée (exemple : cf. § 1.2).

Graphiques

Pour les graphiques présentés ponctuellement au chapitre IX, nous avons fait le choix de différencier les enseignantes par couleur pour faciliter le repérage. Nous avons arbitrairement attribué la couleur bleue à l'enseignante de Toulouse et la couleur verte à celle de Montpellier.







Annexes

Les annexes de la thèse ne comportent pas de transcription écrite (sous format word/open office ou autre traitement de texte) des interactions didactiques. Le travail mimogestuel que nous avons entrepris nous a amené à privilégier un logiciel de transcription multimodale (ELAN). Les transcriptions, remises sur support USB aux membres du jury, sont lisibles en ouvrant les fichiers .eaf à l'aide du logiciel mentionné et fourni dans la clé.

Légende des illustrations et conventions d'annotation

Légende des illustrations

Pour faciliter la visualisation de notre terrain, nous avons reproduit les salles de classe dans lesquelles nous avons enregistré les interactions (*cf.* Chapitre V). Voici la légende des images utilisées pour cela :

		
Bureau de l'enseignante	Bureau des élèves	Porte
		
Tableau	Principal emplacement de prise de vue	Emplacement secondaire de prise de vue

Conventions de transcription

Les conventions de transcription que nous avons utilisées dans le travail sur le logiciel ELAN sont les suivantes :

:: = allongement syllabique plus ou moins long
++ = pause plus ou moins longue
(e) = son non prononcé
XX = segment de parole inaudible
(mais ?) = transcription incertaine
m- = auto-interruption
MAJuscule = emphase vocalique sur la partie écrite en majuscule

Les transcriptions effectuées sur le logiciel ELAN ne sont pas imprimables intégralement en l'état. Aussi, pour la transcription destinée à être publiée (donc sous format .docx ou .rtf), nous avons ajouté aux éléments précédents les indications suivantes :

// = interruption
segment souligné (simple, double ou autre variante) = chevauchement de paroles
(*sourires*) = informations complémentaires venant éclairer le propos
↑ = voix ascendante
↓ = voix descendante
[...] = segment de l'énoncé sur lequel est produit le geste

Sommaire

Résumé/Abstract.....	4
Remerciements.....	5
Quelques précisions formelles.....	7
Légende des illustrations et conventions d'annotation.....	9
Sommaire.....	10
INTRODUCTION GENERALE.....	16

PREMIERE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DU FL1/FLS,

LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET L'AGIR PROFESSORAL 24

CHAPITRE I

CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTION. FL1/FLS, ENTRE DIVERGENCES ET CONVERGENCES.....26

1. Des notions aux didactiques du FL1 et FLS.....27

1.1 Continuum FLE/FLS/FL1 : au-delà des catégorisations.....27

1.2 D'une didactique générale du français à une didactique du plurilinguisme ?.....36

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : continuum didactique FLS/FL1 et didactique du plurilinguisme.....39

2. Contextes et publics : variations autour du même.....40

2.1 Macro et microcontextes didactiques.....40

2.2 Métier d'élève et attentes normatives. L'effacement de l'enfant devant l'élève.....47

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : culture éducative, attentes normatives et métier d'élève.....52

SYNTHESE DU CHAPITRE I.....54

CHAPITRE II

ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : PRATIQUES DE TRANSMISSION ET TRANSMISSION DE NORMES SCOLAIRES.....55

1. Théories de l'action et agir professoral.....56

1.1 Théories de l'action : entre intentionnalité et émergence.....56

1.2 L'agir professoral. Voyage au cœur de l'action enseignante.....59

1.3 L'enseignant en action.....61

1.4 Une approche de l'enseignant par son discours.....64

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : théories de l'action, agir et style professoral, flexibilité communicative 67

2. La norme : approche transdisciplinaire d'une notion clé.....68

2.1 Norme, règle, loi. Pour savoir de quoi l'on parle.....68

2.2 La normes : un singulier pluriel.....69

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes, variation et prescription	76
3. L'école, l'enseignant et la norme	76
3.1 Les normes scolaires. Essai de définition.....	77
3.2 L'enseignant de français : un passeur de normes face à la variation	80
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes scolaires et gestion de la variation	81
SYNTHESE DU CHAPITRE II	83
 CHAPITRE III	
INTERACTIONS DIDACTIQUES : DISPOSITIFS INTERACTIONNELS ET ENJEUX.....	84
1. Les interactions verbales, la réalité fondamentalement complexe de la langue	85
1.1 Retour sur quelques éléments clés.....	85
1.2 Organisation structurelle des interactions	92
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : interactions verbales, face et multimodalité	100
2. Les interactions didactiques : une situation fortement ritualisée.....	101
2.1 Un type d'interaction bien identifié.....	102
2.2 Des interactions régies implicitement par un contrat didactique.....	104
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : interactions didactiques, asymétrie, polylogue et polyfocalisation	109
3. Multimodalité des interactions didactiques	110
3.1 Communication multimodale.....	111
3.2 Petit précis sur les gestes	115
3.3 Multimodalité et enseignement/apprentissage.....	127
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : multimodalité, gestes (coverbaux) et gestes pédagogiques	131
SYNTHESE DU CHAPITRE III	133
 CHAPITRE IV	
PROBLEMATIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE	134
1. L'élaboration de la problématique et des questions de recherche.....	135
1.1 Construction de notre problématique de recherche.....	135
1.2 Circonscription du sujet et questions de recherche.....	137
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : problématique et questions de recherche	139
2. Une double approche ethnographique et empirico-inductive	139
2.1 Un auto-ethnologue dans la classe	140
2.2 Une démarche empirico-inductive	141
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : ethnographie de classe, approche empirico-inductive et objectivation.....	142
SYNTHESE DU CHAPITRE IV.....	143
 DEUXIEME PARTIE	
 CONSTITUTION DES CORPUS ET DEGRE DE FINESSE D'ANALYSE..... 144	
 CHAPITRE V	
CONSTITUTION DU CORPUS.....	146
1. Présentation des terrains scolaires et des données écrites et audiovisuelles.....	147
1.1 Données, vous avez dit données ?.....	147

1.2 Les sujets et terrains scolaires de la présente étude	148
1.3 Les données écrites pour comprendre le contexte institutionnel	151
1.4 « Planter la tente au milieu du village », ou l'art de collecter les données audio-visuelles	153
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : classes FLS/FL1, enseignantes, corpus écrits et audiovisuels	163
2. Le processus de transcription et d'annotation.....	164
2.1 Le logiciel ELAN : répresentation technique.....	164
2.2 Typologie multimodale : présentation critique.....	167
2.3 Transcription, segmentation et annotation.....	170
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : transcription, annotation, segmentation et objectivation	179
SYNTHESE DU CHAPITRE V	181
 CHAPITRE VI	
OUTILS D'ANALYSE ET DEGRE DE FINESSE DU TRAITEMENT DES CORPUS	182
1. Les calculs statistiques proposés par ELAN.....	183
1.1 Préparer les calculs de taux : l'opération de « tokenisation »	183
1.2 Du calcul statistique au calcul descriptif.....	184
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : approche quantitative et calculs descriptifs.....	186
2. Un « métissage théorique » pour croiser les regards sur un même objet	186
2.1 Emprunts à l'analyse conversationnelle.....	187
2.2 et à l'analyse du discours	189
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : analyse des discours-en-interaction et dialogisme.....	190
3. De l'importance de s'intéresser au degré de finesse d'analyse	191
3.1 Intérêts et limites d'une approche multimodale de l'agir professoral	192
3.2 Réfréner les élans surinterprétatifs	193
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : granularité d'analyse et garde-fous méthodologiques.....	194
SYNTHESE DU CHAPITRE VI.....	195

TROISIEME PARTIE

COCONSTRUCTION DE NORMES SCOLAIRES 196

CHAPITRE VII

DE LA PRESSION EXTERNE A LA CONSTRUCTION COLLECTIVE DES NORMES.....	197
DES ENJEUX PEDAGOGIQUES ET IDENTITAIRES	197
1. Une construction collective des normes en trompe l'œil.	198
1.1 Une pression normative unilatérale.....	198
1.2 Vrai projet d'enseignement, fausse construction collective	213
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : pression normative externe, normalisation multimodale et projet d'enseignement.....	222
2. Coconstruction des normes conversationnelles.....	223
2.1 La déritualisation : un mode agonal de coconstruction des normes conversationnelles	223
2.2 Des cas de coconstruction coopérative	229
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : coconstruction des normes, déritualisation et empowerment	234

SYNTHESE DU CHAPITRE VII.....	235
CHAPITRE VIII	
LES NORMES LINGUISTIQUES ET L'ORAL. UNE PRATIQUE NORMATIVE STRUCTURELLEMENT DIFFERENCIEE	236
1. Chronique d'un monolinguisme annoncé ?	237
1.1 Le dilemme du recours aux langues d'origine	237
1.2 Proscription des langues d'origine au service d'une prescription d'étayage.....	247
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : langues d'origine, étayage et schizolinguisme	254
2. « Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler ».....	255
2.1 Que votre contribution soit claire	255
2.2 Que votre énoncé soit bien construit. Normes de l'oral et normes de l'écrit : bonnet blanc et blanc bonnet	261
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : oral, variation et normes de l'écrit.....	267
SYNTHESE DU CHAPITRE VIII	269
CHAPITRE IX	
CONTEXTES ET PRATIQUES NORMATIVES. DES SPECIFICITES PERMEABLES	270
1. Les mains ont la parole. Etude des gestes pédagogiques des enseignantes	271
1.1 Une approche générale des gestes pédagogiques selon les contextes	272
1.2 Retour sur les déictiques et emblèmes à fonction d'évaluation. Construire les normes et la relation interpersonnelle	283
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : gestes, variation interindividuelle et contextuelle	287
2. Analyse de séquences métalinguistiques à visée normative.....	289
2.1 Analyse quantitative : des adaptations contextuelles très variables	289
2.2 Relances et reformulation. Un équilibre entre la normalisation linguistique et la communication	298
2.3 Réfutations et corrections explicites. La voix/e de l'enseignante	313
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normalisations métalinguistiques contextualisées, théâtralisation et figuration multimodale.....	326
SYNTHESE DU CHAPITRE IX.....	328
CHAPITRE X	
AU-DELA DES CONTEXTES. UN TRIPTYQUE DU STYLE PROFESSORAL.....	330
1. Du profil gestuel au style gestuel professoral. Regards croisés.....	331
1.1 La surgestualisation, une expression du profil gestuel ?.....	331
1.2 Les doigts en forme d'anneau. Un exemple de style gestuel professoral	335
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : style gestuel professoral, interférence intradidactique et hiatus communicationnel	339
2. L'injonction paradoxale au service d'un projet d'enseignement.....	340
2.1 Le respect des normes interactionnelles	340
2.2 L'injonction paradoxale : la naissance de Shiva Nataraja	346
2.3 Les normes interactionnelles vues par les élèves. Déréalisation et désir d'identité	353

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes interactionnelles, injonction paradoxale, projet d'enseignement et déritualisation	356
3. Shiva Nataraja à l'école. Polylogisme et ubiquité coénonciative	356
3.1 La bimanualité : une stratégie pédagogique	357
3.2 L'ubiquité coénonciative : Shiva Nataraja en puissance	362
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : gestion des polylogues, ubiquité coénonciative et multimodalité	370
SYNTHESE DU CHAPITRE X	371
 CHAPITRE XI	
DE LA RECHERCHE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES. LA TRILOGIE	
VIDEOSCOPIQUE AU SERVICE DU TERRAIN	372
1. L'hétéroscopie : développer une position réflexive sur l'enseignement chez l'apprenant	374
1.1 Hors la classe : devenir un apprenant réflexif	374
1.2 Etre un apprenant réflexif. (Se) voir et (se) dire	379
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : hétéroscopie, posture d'apprenant réflexif et métier d'élève	385
2. Autoscopie et autohétéroscopie. De l'autre côté du miroir	385
2.1 L'autoscopie : l'identité dans l'altérité	386
2.2 L'autohétéroscopie : une mise en abîme de soi	392
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : auto(hétéro)scopie, réflexivité, transferts intradidactiques et formation d'enseignants	408
SYNTHESE CHAPITRE XI	410
 CONCLUSION	411
Bibliographie	420
Index des notions	445
Index des auteurs	448
Table des illustrations (Figures)	454
Table des illustrations (Tableaux)	458
Annexes	459
Table des matières	461

« Caminante, no hay camino ; se hace camino al andar »
Antonio Machado

INTRODUCTION GENERALE

« Il ne s'agit pas de refuser toute norme mais d'en surveiller la construction ».

(Rey, 1972, p.26)

« On remarquera que les discours dominés ont été plus largement étudiés que les discours dominants, comme si on cherchait à comprendre comment se dit la minoration plus que comment se dit la norme ».

(Delamotte-Legrand, 2005, p.146)

Deux citations, une mise en miroir interdisciplinaire - linguistique et sociolinguistique - et temporelle. La question de la norme n'est pas récente, loin s'en faut. Dès le II^e siècle avant Jésus-Christ, elle oppose en Grèce les analogistes, partisans du maintien d'une structure et d'une régularité, aux anomalistes, pour qui la langue est d'abord un usage (Wilmet, 1994). Interdisciplinaire aussi car la norme n'est pas l'apanage que des linguistes. Elle traverse une multitude de champs scientifiques, dans le domaine des sciences humaines notamment : sociologie, droit, anthropologie, linguistique, sociolinguistique, psychologie, psychanalyse ont tous appréhendé cette problématique selon leurs besoins et cadres théoriques propres. De fait, parler de *la* norme - que l'on emploiera temporairement au singulier - sans plus de précision serait non seulement déroutant, car nous serions dans l'incapacité de savoir de quoi/de laquelle il s'agit exactement, mais également erroné dans la mesure où la formulation serait réductrice. Or, il faut s'en saisir avec précaution : ce n'est un sujet anodin ni scientifiquement, ni politiquement.

Les sociolinguistes le démontrent encore aujourd'hui. La norme est l'extension ou l'expression d'un pouvoir, ne serait-ce que celui de contraindre une forme unique de penser la langue et la nation, pour ne rester que dans le domaine linguistique. Une telle ambition induit progressivement la mise en place d'un contrôle social sur le discours et le comportement de l'autre. De fait, tout un chacun possède, par délégation symbolique ou institutionnelle, le pouvoir d'exercer une pression¹ sur autrui, qu'elle soit prescriptive, c'est-à-dire étayée par un ensemble d'arguments subjectifs induisant une hiérarchisation et légitimation de pratiques et comportements, ou bien descriptive.

L'intérêt de ces citations réside également dans le propos qu'elles partagent malgré les trente ans qui les séparent. Il s'agit de modifier l'élément sur lequel porte notre attention, afin

¹ Conservons à ce stade l'idée que la construction normative est le résultat d'une pression (sociale ou individuelle) externe.

que l'on cesse d'observer la norme linguistique en tant que produit, pour l'appréhender davantage dans sa dimension dynamique, comme le défendait également Py (2000) dans le domaine de la didactique/acquisition des langues. Une étude de la construction normative permet d'accéder aux moyens et aux formes employés pour la construire, ou encore aux motivations et représentations présidant à son élaboration. Elle constitue également une occasion d'observer les négociations entre les acteurs pour parvenir à un consensus quant à l'application des normes linguistiques, interactionnelles ou sociales.

Le terme construction paraît dès lors peu approprié s'il est employé seul, sans adverbe ou préfixe précisant son caractère collectif. C'est davantage à une *co*construction, dans le sens que lui donnent Jacoby & Ochs (1995), que l'on a souvent affaire : que cela soit sur un mode irénique ou agonial, les acteurs élaborent conjointement les diverses normes qui sous-tendent les interactions quotidiennes (sociales, scolaires ou professionnelles). Car, comme le soulignait opportunément Rey en 1972, l'idée n'est pas de les refuser : elles ont leur intérêt.

Dans le domaine des apprentissages, Py (2000) a souligné l'importance des normes linguistiques pour l'élève allophone, qui s'en sert comme balises dans son parcours acquisitionnel. La psychologie sociale et la sociologie n'ont-elles pas, par ailleurs, montré en quoi l'existence d'une norme partagée favorisait la cohésion sociale en déterminant les conduites collectives ? La sociologie éducative, à travers les travaux de Bourdieu & Passeron (1970) ou Perrenoud (1994), a proposé une réflexion critique du rôle des normes à l'école. Ces chercheurs ont donné de l'école l'image du bon soldat agissant sous l'autorité d'un système dont l'intention serait d'imposer une façon légitime de parler et de faire.

Sur le front du terrain scolaire, les équipes éducatives se chargent d'incarner le bon soldat. La figure de proue est sans nul doute l'enseignant qui, fleur au stylo rouge, s'en va lutter en faveur d'une certaine excellence en termes de politesse (Filisetti, 2009), d'ordre/discipline (Roudil, 2006 ; Verhoeven, 2012) ou encore de langue (François, 1980 ; Hélot, 2006 ; Auger, 2012) ; une excellence tout entière contenue dans le concept de « métier d'élève » (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994). Voici les normes scolaires défendues par l'école, dès la maternelle, et dont les enseignants, sciemment ou non, sont les agents et les garants. C'est à ce niveau que se situent les enjeux, dans la relation et les interactions entre l'enseignant et ses élèves qu'il est appelé à (uni)form(is)er. Il s'agit de comprendre comment cela se met en place, ou mieux, comment *l'enseignant* tente de mettre en place les normes attendues par l'école. Sans pour autant perdre de vue que toute action verbale et non verbale

est interaction (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972 ; Volochinov² [Bakhtine], 1977 ; Gumperz, 1982), c'est aux pratiques du professeur que nous allons prêter attention.

Ses actions multimodales sont tournées, officiellement, vers la réalisation d'un projet d'enseignement, parfois inconnu de l'élève, qui vise pour l'essentiel la transmission d'un savoir. Dans cette optique, l'enseignant planifie ses cours ; il tente de faire face aux imprévus, inévitables dans les interactions didactiques, en puisant dans un répertoire de pratiques (Cicurel, 2002, 2011a ; Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2004 ; Cadet, 2006) plus ou moins incorporées et plus ou moins intentionnelles. Il déploie des stratégies mimogestuelles pour que ses élèves comprennent mieux, mémorisent mieux, apprennent mieux. C'est ce qu'ont démontré les travaux sur le « geste pédagogique » (Tellier, 2006, 2008b) ou plus globalement, les études sur la gestuelle en contexte didactique (Allen, 1995, 2000 ; Antes, 1996 ; Goldin-Meadow, 2004 ; Colletta, 2004 ; Hostetter, Bieda, Alibali, Nathan & Knuth, 2006 ; Sime, 2006, 2008 ; Tellier & Stam, 2012). L'expertise de l'enseignant est donc constituée de routines ou de schèmes d'action multimodaux, mais aussi d'une certaine flexibilité facilitant l'adaptation de ses actions aux contextes et publics, ainsi que la gestion de divers imprévus pédagogiques pouvant survenir en classe.

Ces éléments font l'objet de recherches françaises actuelles qui s'articulent autour de deux concepts très proches : l'« agir enseignant », auquel se consacre un groupe de chercheurs du laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation (LIRDEF, Montpellier II), et l'« agir professoral », que l'équipe interactions didactiques et agir professoral (IDAP, Paris III) s'emploie à analyser dans toutes ses dimensions³. Leurs conclusions, convergentes, mettent au jour l'existence d'un ensemble de « gestes professionnels » (Bucheton & Dezutter, *dir.*, 2008) et de « pratiques de transmission » (Cicurel, 2002) constitués tout autant de routines que d'ajustements au contexte. Les contextes d'enseignement, par exemple, peuvent renvoyer notamment à des considérations institutionnelles - établissement scolaire privé ou public ; de formats d'apprentissage/enseignement - à distance, hybride ou en présentiel, ou disciplinaires - éducation physique et sportive, mathématiques, histoire-géographie, français langue seconde/de scolarisation, français langue première/majeure de scolarisation ou français langue étrangère.

Considérons ici le cas des didactiques du français langue seconde (FLS), auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA), et celle du français langue première (FL1) avec un public francophone. Chaque didactique partage un ensemble de pratiques et d'attentes mais présente également des caractéristiques propres (Simard, Dufays,

² Il ne fait plus de doute, depuis les récentes recherches publiées par Bronckart et Bota (2011) que certains des ouvrages attribués à Mikhaïl Bakhtine sont en fait les œuvres de Valentin Volochinov. Dès lors, c'est ce nom que nous indiquerons en premier, suivi de Bakhtine, nom sous lequel est indexé l'auteur dans notre bibliographie.

³ Voir notamment le tout récent numéro de *Recherches & Applications* coordonné par Aguilar & Cicurel (2014).

Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Dès lors, un même professeur qui dispense des cours à la fois en FLS et FL1⁴ serait susceptible de mettre en œuvre ses pratiques différemment selon l'enseignement et le public concernés. Pour vérifier cette hypothèse, il nous faudrait disposer d'un corpus dans lequel un même professeur fait face à des publics différents. Si, en 2000, Py regrettait de ne pouvoir idéalement « suivre des apprenants (ou leurs interlocuteurs natifs) à travers différentes activités verbales de manière à disposer de données sur les processus et les représentations de mêmes personnes placées dans des contextes variables avec des interlocuteurs différents » (2000, vns⁵), nous pouvons, à l'inverse, nous réjouir que cet idéal ait été à notre portée une dizaine d'années plus tard, et qu'il constitue la base de notre présent travail. Celui-ci est guidé par une question générale, que l'on peut formuler ainsi :

Quel(s) effet(s) le contexte pédagogique a-t-il sur les actions professorales ?

La tentation de vouloir étudier les différents aspects de la pratique d'enseignants était grande, mais périlleuse à la fois du fait de l'immensité de la tâche que cela supposait. Nous avons alors circonscrit notre recherche à un angle. Nous avons retenu celui de la construction des normes scolaires, et en particulier les normes linguistiques et interactionnelles, fondamentales dans le contexte FLS puisqu'elles constituent l'essentiel des compétences à faire acquérir aux EANA. Cela nous a mené à une question plus précise :

Dans quelle mesure le contexte d'enseignement a-t-il un effet sur la façon dont les enseignants construisent mimogestuellement ces normes ?

Pour y répondre, l'approche ethnographique du terrain pédagogique a été privilégiée. Ainsi, notre contribution à la compréhension de l'agir professoral s'adosse sur un ensemble de corpus variés, recueillis dans une perspective écologique de classe (Van Lier, 2000 ; Pallotti, 2002 ; Cambra Giné, 2003) qui postule une complexité inhérente aux interactions didactiques ; une approche multiscalaire du terrain et des échanges (Van Lier, 2000, p.246) est donc requise. Pour cela, les données que nous avons retenues proviennent de divers corpus : les textes officiels encadrant les pratiques de classe, des films de classe, des entretiens semidirigés avec des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et les enseignantes de notre étude, et des séances de vidéoscopie menées avec une des enseignantes et certains de ses élèves. La multiplicité des supports nous a permis de croiser les points de vue des personnes concernées par la question qui nous anime, ce qui a favorisé une objectivation des données et de notre analyse.

⁴ L'enseignement du FLS est traditionnellement dévolu aux enseignants de français, possédant une certification et/ou des compétences en FLE/S. Il leur arrive parfois d'avoir à prendre en charge les deux enseignements.

⁵ Extrait de la version numérique sans pagination. Dorénavant, nous indiquerons par le sigle vns⁵ les versions des articles que nous avons consultés en ligne et qui ne contiennent pas de pagination (formats .doc(x), .pdf ou .html).

Le corpus central de notre recherche est constitué d'interactions didactiques filmées. Sur des périodes différentes nous avons suivi deux enseignantes, aussi bien dans leurs cours de FLS que ceux de FL1. Les enregistrements, effectués dans leurs collèges en 2011 et sur l'année scolaire 2011-2012, ont été complétés par des entretiens interactifs avec des IA-IPR de Lettres en charge du dossier FLS. Ces entretiens ont permis d'apporter un contrechamp tant à nos analyses des interactions de classe qu'aux propos des enseignantes recueillis lors d'entretiens également semidirigés. Enfin, nous avons organisé des séances de vidéoscopie pour récolter la parole d'une des enseignantes et de quelques-uns de ses élèves sur des extraits des interactions filmées. Ce contrepoint a été réfléchi de sorte à mettre en perspective les premières analyses effectuées et à avoir accès à la subjectivité des personnes concernées. Trois formes de vidéoscopie ont été conduites : 1) l'autoscopie : cette confrontation à l'image de soi (Linard & Prax, 1978) offre à l'enseignante l'occasion d'observer et commenter des extraits de ses cours de FL1 et FLS ; 2) l'hétéroscopie permet aux élèves de cette enseignante d'observer et de commenter ces mêmes extraits de cours selon la classe à laquelle ils appartiennent (FLS ou FL1) ; 3) l'autohétéroscopie (Joly, 2011), durant laquelle l'enseignante observe et commente les remarques émises par ses élèves lors des séances d'hétéroscopie.

L'ensemble des données a été analysé selon une approche empirico-inductive (ou « data-driven ») qui, en cohérence avec la démarche ethnographique (Bigot, 2005, p.43), accorde une primauté aux données collectées. La compréhension du terrain reposait sur la constitution d'un faisceau d'indices permettant de dégager des traits saillants et révélateurs de l'action enseignante, que nous développerons dans les cinq derniers chapitres de cette thèse. Le présent travail suivra une présentation classique en trois grandes parties : le cadre théorique et la problématisation de la recherche, puis la méthodologie et enfin les résultats. Chaque partie est constituée de chapitres pour lesquels nous avons souhaité une numérotation continue. Ce choix est motivé par la volonté de faciliter le repérage et les renvois intratextuels, mais également par le désir de rendre, symboliquement, la progression de notre réflexion. Au final, notre travail se compose de onze chapitres.

Les chapitres I à IV correspondent à la partie théorique et à la problématisation. Dans le chapitre I, nous reviendrons sur les contextes d'enseignement que nous avons brièvement évoqué plus haut. Dans un premier temps, nous discuterons des rapports plus ou moins conflictuels qui relient les didactiques du FLS, FL1 et du français langue étrangère (FLE), une didactique que nous délaïsserons par la suite pour nous concentrer sur le FLS et le FL1. Cette réflexion nous conduira à abonder dans le sens d'un continuum entre ces didactiques, voire d'une didactique générale du français, et même du plurilinguisme, tant le décroïsonnement, aujourd'hui évident, fluidifierait la circulation des idées. Nous présenterons ensuite les contextes et les publics de cette étude. Nous y aborderons la notion de culture éducative, qui

oriente la rédaction des textes officiels et les actions pédagogiques mises en place dans les classes de français pour élèves francophones et celle pour élèves allophones. En étudiant le métier d'élève, nous verrons que ces publics, tout comme les didactiques qui organisent leur apprentissage, partagent plus d'éléments en commun que de divergences.

Le deuxième chapitre s'intéressera entièrement à la question des enseignants et des normes. Dans un premier temps, il sera question de l'agir professoral⁶ et des théories de l'action qui le sous-tendent. Nous ferons la synthèse de ses enjeux en termes scientifiques et didactiques, notamment avec la question du style professoral, encore peu étudié selon l'orientation que lui donne Cicurel (2011a), à savoir la recherche des invariants dans la pratique d'un même enseignant évoluant dans deux contextes pédagogiques différents. Dans un deuxième temps, il nous a semblé essentiel de revenir sur la notion de norme, que l'on ne peut dissocier du travail de l'enseignant. D'ailleurs, après en avoir rappelé les principales caractéristiques dans une perspective interdisciplinaire, nous nous emploierons, dans une troisième section, à interroger les normes dans le domaine spécifiquement scolaire.

Le troisième chapitre sera consacré à la question des interactions multimodales. Il n'est pas dans notre intention d'en proposer une approche exhaustive. Plusieurs auteurs en ont déjà fait une synthèse d'une richesse indéniable, dans laquelle nous puiserons d'ailleurs nos principales réflexions. En reprenant dans un premier temps les principales caractéristiques des interactions verbales, l'idée est de poser les jalons permettant une compréhension des enjeux des interactions didactiques, sur lesquelles se portera l'essentiel de notre réflexion dans ce chapitre. Pour ce faire, il nous a semblé fondamental de consacrer du temps à la multimodalité des interactions didactiques, ce qui rappelle la nécessité d'étudier l'agir professoral d'enseignants en considérant avec acuité leur mimogestualité.

Cette présentation théorique nous amènera à exposer notre problématique dans le quatrième et dernier chapitre de cette partie. Nous y présenterons plus en détail la question de recherche qui a guidé notre travail. Nous évoquerons les nombreuses questions qu'elle a fait naître, ainsi que la méthodologie qu'elle a appelée. Nous proposerons une discussion sur les motivations ayant présidé au choix d'une démarche d'inspiration ethnographique de classe. Cela nous conduira à réfléchir sur la place de la subjectivité dans toute recherche en sciences humaines.

Les chapitres V et VI sont consacrés à la méthodologie de notre recherche. Le chapitre V sera l'occasion de présenter la longue procédure de constitution des corpus. Nous prendrons le temps de présenter les acteurs au cœur de ce travail de recherche, ainsi que nos

⁶ Pour des raisons d'affinité disciplinaires et théoriques, notre travail s'inscrira davantage dans les recherches menées sur l'agir professoral plutôt que celles sur l'agir enseignant. Nous ferons néanmoins ponctuellement appel aux résultats des travaux menés sur l'agir enseignant pour étayer notre compréhension.

outils de collecte. Suivra une présentation du logiciel Eudic Linguistic ANnotator - ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008), notre outil de transcription et d'annotation des échanges multimodaux, avant de terminer ce chapitre par une discussion sur la question des transcriptions.

Au cours du chapitre VI, nous nous concentrerons sur les divers outils d'analyse des données réunies. Nous verrons alors que, en cohérence avec notre approche des discours en interaction, nous avons logiquement décidé de croiser plusieurs méthodes et outils. Nous avons choisi de décloisonner les démarches afin de privilégier une analyse éclectique des discours. Partant, nous avons retenu une approche à la fois quantitative, facilitée par l'utilisation du logiciel ELAN, et qualitative en recourant aux outils que proposent l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle. La mise en synergie de ces traditions disciplinaires, qui focalisent sur des points différents, a permis de restituer toute la cohérence et la complexité des interactions didactiques. Nous terminerons ce chapitre par une réflexion sur la question de la granularité d'analyse, qu'a spontanément suscitée notre approche multimodale des échanges.

Enfin, la troisième partie sera constituée des chapitres VII à XI, qui auront pour tâche de présenter nos résultats.

Le septième chapitre montrera dans quelle mesure nous pouvons parler de coconstruction des normes interactionnelles et linguistiques à l'école. La coconstruction apparaît en effet comme un travail de négociation, oscillant entre une pression normative externe et des tentatives de déritualisation par les élèves. L'analyse des actions professorales souligne la dimension foncièrement multimodale des stratégies que mettent en œuvre les enseignantes pour coconstruire les normes conversationnelles (normes linguistiques et interactionnelles).

Après avoir établi le caractère interactionnel de la construction des normes, nous nous intéresserons, dans le chapitre VIII, à l'effet du contexte sur les pratiques enseignantes. Nous entamerons cette réflexion en nous penchant sur les composantes structurelles qui différencient fondamentalement les contextes en question. C'est le cas de la place des langues d'origine et des attentes normées du français oral. Nous ferons ponctuellement appel à la « théorie des attentes langagières » (Burgoon, 1995) pour étayer notre analyse.

Le chapitre IX poursuivra le travail d'analyse de l'effet des contextes sur les pratiques normatives. Nos résultats montrent que les actions *a priori* contextualisées des enseignantes partagent des éléments communs qui tendent à gommer les spécificités des pratiques normatives selon les publics. L'étude de certains feedbacks évaluatifs permet de souligner la porosité des contextes tant sur le plan mimogestuel que discursif.

Le chapitre X présentera la conséquence logique de cette porosité en abordant la question du style professoral. Nos analyses ont permis d'observer une certaine transversalité des pratiques multimodales dans la coconstruction des normes. Lors de cette étude du style

professoral, nous prêterons une attention particulière à la bimanualité comme stratégie d'animation et d'évaluation. Son étude nous a conduit à soumettre à la discussion la notion de « style gestuel professoral ». Nous avons également constaté une compétence transversale, l'ubiquité coénonciative, utilisée par les enseignantes pour gérer la polyactivité inhérente aux interactions didactiques.

Pour clore cette étude, il a semblé essentiel de revenir sur le travail vidéoscopique mené avec une des enseignantes ainsi que certains de ses élèves. Ce sera l'objet du chapitre XI. Une réflexion est d'abord proposée pour envisager les corpus hétéroscopiques comme support de travail auprès d'élèves afin de les accompagner dans un travail réflexif sur leur métier et les attentes de l'école. Cela nous conduira à initier une réflexion sur les implications sociales d'une telle entreprise. Le recours régulier aux corpus vidéoscopiques a permis de révéler l'intérêt de ces supports dans le cadre de formations initiales/continues d'enseignants de français (langue première ou seconde). Ces outils permettent une prise de conscience aigüe de sa propre pratique de normalisation et de ses attentes, parfois en opposition avec les idées que l'enseignante s'en fait, ainsi que de la perception qu'en ont les élèves. Cela conduit l'enseignante à un deuil symbolique de l'enseignante idéale qu'elle souhaite incarner. Pour finir, nous proposerons des perspectives de formation à partir des vidéos.



PREMIERE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DU FL1/FLS, LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET L'AGIR PROFESSORAL



Si nous devons représenter l'enseignement, nous dessinerions un lacs de fils. Il suffit de tirer l'ensemble par un bout pour que l'on prenne conscience de sa complexité réticulaire. Nous avons décidé de défaire l'entrelacs des notions qui composent l'action professorale en considérant trois entrées : les contextes d'enseignement, l'agir professoral et les interactions didactiques.

Il nous paraissait important, voire essentiel de revenir sur les contextes d'enseignement qui nous concernent, et que l'on a tendance, peut-être trop facilement, à mettre dos à dos. Comme nous le verrons, un continuum permet de tisser un lien entre « les » français : langue première, langue étrangère et langue seconde. Il est même envisageable de les rassembler autour d'un sujet commun, celle d'une didactique du plurilinguisme, si l'on prend la peine de s'intéresser aux publics derrière les didactiques en question. Qui sont les élèves auxquels s'adressent les enseignants de notre étude ? Comment sont-ils pris en charge et surtout, qu'attend-on d'eux à l'école de la République ?

Quels que soient la pédagogie employée et la spécificité du public, il s'agit d'enseigner à l'enfant à devenir élève, à intégrer un métier qui requiert certaines exigences et le respect de normes scolaires. Il revient aux acteurs de l'institution, peut-être, en chef de file l'enseignant, de les faire appliquer et de transmettre les moyens pour y parvenir. L'enseignant a en effet à sa disposition tout un répertoire de pratiques de transmission, acquis au fur et à mesure de sa formation, hérité de sa culture éducative et alimenté par ses théories et représentations du métier d'élève et d'enseignant (Cicurel, 2002, 2011a ; Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2004 ; Cadet, 2006). Il conviendra donc d'effectuer un voyage au cœur de cet agir professoral pour apprendre à voir autrement l'action de l'enseignant et entrevoir sa complexité en nous appuyant sur les théories de l'action, dont nous tracerons les linéaments.

Enfin, nous nous intéresserons aux interactions didactiques, car c'est dans l'échange discursif de la classe que se construit collectivement ce métier d'élève. Au préalable, il conviendra de revenir plus globalement sur les interactions verbales pour rappeler la mesure de cette organisation qui sous-tend le système des échanges de la classe, même s'il s'en éloigne par certains aspects. Il s'agira de consacrer une réflexion approfondie à la question de la multimodalité des interactions de classe, fondamentale à la compréhension des enjeux didactiques, mais encore bien trop peu considérée dans les études consacrées au domaine de la pratique enseignante. Déroulons le fil...

CHAPITRE I

CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTION. FL1/FLS, ENTRE DIVERGENCES ET CONVERGENCES

Rompant avec une étude de la langue indépendante du contexte, les travaux en ethnographie de la communication, initiés par Gumperz et Hymes dans les années 1960, ont montré la nécessité de considérer le contexte dans l'analyse des interactions. C'est grâce à cet environnement interprétatif que tout interactant peut inférer, sur la base d'« indices de contextualisation » (Gumperz, 1989), l'énoncé de son interlocuteur et envisager une communication heureuse (François, *dir.*, 1990).

Bien que central pour la compréhension de l'interaction, la théorisation et acception du terme « contexte » et de ses composantes restent sujettes à débat : le contexte préexiste-t-il à la rencontre ou en est-il un produit ? Doit-on l'opposer à la « situation », comme nous y enjoint Vion (1992, p.105), ou le considérer comme un synonyme possible (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.76 ; Cambra Giné, 2003, p.52) ? Il nous semble difficile, voire stérile de « choisir entre un paradigme déterministe et un paradigme d'inspiration ethnométhodologique » (Vion, *ibid.*). Nous suivons en cela les pas de cet auteur en considérant le contexte dans ces deux approches : il est un cadre donné à l'interaction, laquelle entretient avec lui une action réciproque en ce sens que le contexte agit sur l'interaction et celle-ci, en retour, modifie le contexte initial de l'échange (Goodwin & Duranti, 1992).

Pour ce qui est de la différence ou non avec la situation, nous nous permettrons de déplacer la discussion en distinguant, à la suite de Cosnier & Brossard (1980, p.27), un contexte situationnel et un contexte linguistique. Notre acception du terme contexte situationnel sera plus large puisque nous y inclurons l'ensemble des éléments non langagiers qui véhiculent des informations pertinentes pour la compréhension de la rencontre (marqueurs de relation et d'appartenance), ainsi que les participants et le cadre spatiotemporel, étant entendu qu'un cadre spatiotemporel implique un type de discours particulier, donc des buts spécifiques.

Au final, c'est une acception large du contexte que nous retiendrons puisqu'il rassemble « l'ensemble des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit » (Cambra Giné, 2003, p.52). Par contexte linguistique, nous entendrons le cotexte (Cosnier & Brossard, 1980, p.27), celui-ci étant composé des éléments mimogestuels et vocaux.

Ces éclaircissements faits, nous pouvons à présent nous recentrer sur les éléments contextuels propres à notre étude. Nous nous pencherons tout d'abord sur les didactiques concernées par notre travail, qui induisent *a priori* un comportement spécifique de la part des acteurs. Il s'agira ensuite de présenter les publics qui composent les classes que nous avons observées. Il convient en effet de dresser leur profil, de présenter les textes qui organisent leurs apprentissages pour enfin revenir sur une notion commune aux publics : celle de « métier d'élève » (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994).

1. Des notions aux didactiques du FL1 et FLS

La relation qui unit les français langue étrangère (FLE), seconde (FLS) et première/maternelle (FL1/FLM) ne se laisse pas appréhender facilement car, bien que ces notions « trouvent leur raison d'être dans des histoires différentes », elles « se disputent maintenant des terrains scolaires et de formations » (Auger, 2010a, p.73). Doit-on en outre les opposer, comme nous y engage Besse (cité dans Cadet & Guérin, 2012, p.3) ? Dans ce cas les opposera-t-on sur la base d'arguments méthodologiques, ce qui conduit à distinguer d'une part le FL1 et d'autre part le FLE/S (Davin-Chnane, 2003) ou sur des conceptions plus généalogiques qui entraînent la distinction FLE *vs.* FL1/FLS (Vigner, 2008b) ? Ou doit-on les organiser en continuum FLE-FLS-FL1 ? Auquel cas, comment considérer le FLS : comme un « domaine de transition » entre le FL1 et le FLE, ce dont doute Auger (2010a, p.78) mais que défend Davin-Chnane (2006) ?

Ces questions renvoient à la problématique des catégorisations que l'on a tendance, selon Goï & Huver (2012, p.33), à définir du dehors, sans prendre en compte la perception des acteurs-mêmes. Castellotti (2009) invite d'ailleurs à dépasser ces étiquettes pour véritablement penser la continuité entre ces didactiques, d'autant que les catégories tendent à faire oublier l'élément au cœur de ces pratiques : le public.

1.1 Continuum FLE/FLS/FL1 : au-delà des catégorisations

La réflexion qui suit se déroulera en trois temps. Nous reviendrons d'abord sur les didactiques du français évoquées ci-dessus pour en préciser les spécificités et les filiations. Cela nous conduira à les envisager davantage dans un continuum FLE/FLS/FL1, auquel nous consacrerons la deuxième sous-section. Pour donner une sorte de matérialité au lien qui unit

ces didactiques, nous considèrerons, dans un troisième temps, l'exemple d'une notion qu'elles ont en partage : celle de l'oral.

1.1.1 Derrière les terminologies, le public.

Le français, comme toute autre langue, n'est en aucune façon une langue intrinsèquement étrangère (Dabène, 1994, p.28 ; Besse, 2003, p.28). Il ne l'est que par rapport à l'histoire personnelle de chaque individu ou à son statut dans le pays (Vigner, 2009, p.37). Ainsi au XVIII-XIXème siècle, il était question d'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux citoyens français en région alloglotte (Puren, 1988, p.31 ; Cortier, 2012, p.22). Or, pour les migrants s'installant en France, le français est également une langue étrangère. Il serait donc plus approprié de parler de degrés dans la xénité (Dabène, 1994, p.34). Selon cette auteure (p.35), on peut distinguer trois facteurs d'étrangeté :

- la distance géographique ;
- la distance culturelle, remarquable par exemple dans les pratiques relationnelles ou les systèmes de valeur, à l'origine notamment de malentendus ou incompréhension ;
- la distance linguistique, la plus connue grâce aux travaux de linguistique contrastive.

Les travaux en didactique du FLE ont été fondamentaux pour l'enseignement des langues dans la mesure où, depuis les années 1950, ils ont constitué le « principal moteur de l'innovation méthodologique » (Puren, 1988, p.9). Notons que derrière des motivations pédagogiques, le FLE a servi de véritable cheval de Troie politique en participant au renforcement de la France dans ses colonies, au prestige de la France à l'étranger, ou encore à la lutte contre l'hégémonie de l'anglais (*ibid.*, p.208)⁷. Toujours est-il que les recherches en FLE ont concouru au développement de méthodologies (l'approche communicative ou actionnelle notamment) et de techniques de classe (les jeux de rôle, par exemple). Elles ont également permis de considérer le français autrement que dans une approche normative grâce aux travaux sur le français élémentaire, menés entre autres par Gougenheim, Rivenc et Benveniste, entre 1952 et 1954 (*ibid.*).

Cependant, le FLE renvoie principalement au français de la vie courante, à celui des interactions quotidiennes. Il s'avère donc insuffisant pour permettre aux migrants scolarisés en France « d'accéder au niveau de compétence requis dans un délai requis » (Vigner, 2009, p.35). C'est là le domaine du français langue seconde (FLS)/de scolarisation (FLSco).

Le terme FLS date des Instructions officielles de 1996 (Vigner, 2008b), que le fascicule *Le français langue seconde* (Viala, Bertrand & Vigner, 2000) vient entériner sur le plan

⁷ Voir aussi le tout récent Rapport Attali, qui rappelle le « potentiel économique de la francophonie » (Attali, 2014).

institutionnel. Si l'on approche la question sous un angle sociolinguistique, il est possible de parler de FLS en France au moins depuis un siècle si l'on considère les enfants allophones des campagnes au début du XXème siècle (Vigner, 2003b, p.132), mais également dans les anciennes colonies. Contrairement à ce qu'avancait Cuq (1989, p.40), nous pensons que le français peut avoir statut de langue seconde pour les migrants allophones arrivant en France, et c'est d'ailleurs dans ce sens que nous l'utiliserons. L'argument de cet auteur reposait sur l'idée que les migrants en France s'acheminent vers un monolinguisme en français. Or, c'est bien ce qu'infirmement les travaux de Deprez (1994, 2003) et préviennent les démarches pédagogiques relevant d'une approche plurielle des langues et des cultures (Candelier, *dir.*, 2003 ; Auger, 2005). Elles favorisent une reconnaissance et un respect des langues d'origine et œuvrent en faveur de leur emploi à des fins pédagogiques. D'ailleurs, Cuq a depuis nuancé ses propos en reconnaissant que « la didactique du FLS est née de celle du FLE, d'abord pour les pays francophones et maintenant pour la France » (Chnane-Davin & Cuq, 2009, p.85).

Le FLS peut s'appliquer dans le cas des migrants en ce qu'il est langue enseignée et d'enseignement, et que les apprenants ont la possibilité de le pratiquer hors les murs de l'école. Il ne constitue pour autant pas une discipline en tant que telle (Chnane-Davin, 2009) en dépit de sa parenté avec le FL1 (Besse, 2003, p.33). Il est davantage considéré comme une modalité d'accès au FL1 (Viala, Bertrand & Vigner, 2000) et aux autres disciplines.

Le terme français langue de scolarisation (FLSco), introduit par Vigner en 1989 (Verdelhan-Bourgade, 2002), est aujourd'hui utilisé pour désigner le français comme « langue vecteur/support des apprentissages » (Vigner, 2009, p.39). Cette fonction scolaire rapproche, selon certains (Bouchard & Cortier, 2006 ; Vigner, 2009 ; Auger, 2010a), le FLSco du français sur objectif de spécialité (FOS) dans le sens où tous deux mettent au centre de leurs préoccupations l'analyse des besoins. Pour d'autres en revanche, ce « rapprochement didactique intuitif » ne résiste pas à une analyse de fond qui révèle des divergences assez importantes notamment sur les finalités et sur la fonction psychologique et cognitive de ces didactiques (Chnane-Davin & Cuq, 2009).

Le FLSco tient un triple rôle : matière d'enseignement, langue de scolarisation et langue de tous les enseignements de la communication scolaire (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Cuq & Davin-Chnane, 2007). A cela, ajoutons que l'oral de scolarisation, supposé acquis même pour un public francophone (Vigner, 2009), est d'une importance majeure puisqu'il vise quatre objectifs : 1) faire apprendre une langue, 2) faire apprendre à communiquer, 3) faire apprendre à réfléchir à travers la langue scolaire, à bâtir des concepts et enfin, 4) former des futurs citoyens à parler de soi, du monde ou de la vie (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.161-162). L'importance de cette compétence conduit d'ailleurs des chercheurs tels que Auger (2008b,

2010b) ou Weber (2008, 2013) à agir en faveur d'une didactique de l'oralité, en particulier avec le public allophone.

La multiplicité des rôles et objectifs du FLS/FLSco en font un objet d'enseignement et d'apprentissage très complexe, davantage que le FL1 selon certains (Defays, 2003 ; Vigner, 2003a ; Verdelhan-Bourgade & Vigner, 2004), d'autant qu'il introduit une nouvelle norme : celle de l'école. Cette affirmation se vérifie également chez les élèves francophones dans la mesure où la norme linguistique scolaire n'est pas celle qu'ils manipulent à l'extérieur de l'école. Elle constitue toutefois un facteur potentiel d'« insécurité linguistique » (Francard, 1997) supplémentaire pour le public migrant allophone puisqu'elle leur fait prendre conscience de la distance qui sépare leur français de communication de celui attendu par l'institution.

L'adjectif complexe convient également à la notion que nous allons maintenant aborder : le français langue maternelle. De nombreux auteurs ont déjà rappelé le caractère inopérant de cette notion (voir notamment Chiss, 2003 ; Vargas, 2006). Nous avons également eu l'occasion de le souligner dans un précédent travail de recherche (Azaoui, 2008) en interrogeant cette notion à l'aune de la question des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). La définition de Dabène (1994, p.19-24) nous semblait déjà à l'époque omettre ce paramètre. En effet, si les trois concepts qu'elle évoque (le parler vernaculaire, la langue de référence et la langue d'appartenance) ont tous leur pertinence, la notion d'appartenance mérite d'être réévaluée en considérant la situation de migration ou des populations françaises d'origine étrangère. Qu'est-ce donc que « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance » (Dabène, 1994, p.24) pour ces populations ? Nous nous étions demandé à quelle langue ils pouvaient faire allégeance sans mettre en danger ni leur appartenance linguistique, ni culturelle et encore moins leur statut au sein d'une communauté, et à plus grande échelle, de la société (Azaoui, 2008, p.44).

La langue maternelle ne peut en effet être approchée objectivement tant elle est chargée sur le plan idéologique (Chiss, 2003, p.21). Le contexte social et scolaire dans lequel nous évoluons est foncièrement pluriethnique, aussi l'épithète « maternelle » nous paraît inappropriée (*ibid.*). Nous lui préférons, à la suite de Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanç (2010), celle de « première », qui a pour avantage de ne pas relier mécaniquement l'enfant à sa mère. Ce syntagme est toutefois rejeté ou critiqué par certains auteurs pour des raisons de confusion (Dabène, 1994 ; Mackey, 1997 ; Rosier, 2002). Si nous pouvons convenir avec Mackey (1997, p.184) que le symbole L1 « a porté confusion entre compétence, comportement et acquisition », l'argument avancé par Rosier (2002, p.5) : le FL1, en France, « renvoie à la première langue étrangère étudiée (l'anglais par exemple) », nous paraît peu recevable. Il s'agit vraisemblablement là d'une méprise puisque l'on parle de langue vivante étrangère, dont l'abréviation est LV, et non FL, que Rosier fait peut-être correspondre avec

l'abréviation de « foreign language⁸ ». Dans le même ordre d'idée, Dabène (1994, p.16) souligne la confusion possible entre LV1 et FL1, confusion qui nous semble pour le moins forcée. Il convient néanmoins de rappeler que la modification du syntagme ne résout pas l'ambiguïté du concept (*ibid.*, p.18), ni n'agit sur les représentations véhiculées par le concept derrière le mot, qui continuera d'évoquer une langue sacrée (Chiss, 2003, p.19).

On s'aperçoit donc que la question centrale n'est pas celle de la terminologie employée, qui n'est au final qu'un « genre d'étendard » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p.205) qui tend à dissimuler ce que ces didactiques ont potentiellement en partage. Ainsi, en dépit des spécificités propres à chaque domaine qu'il convient de reconnaître, il nous paraît plus constructif de les envisager dans un continuum FLE/FLS/FL1.

1.1.2 Des spécificités didactiques à un continuum FLE/FLS/FL1

Alors que Chnane-Davin & Cuq (2009) proposent une approche de ces concepts qui « reste très réifiante, puisque les catégories sont considérées dans leur homogénéité interne et comparées terme à terme » (Goï & Huver, 2012, p.28), nous pouvons, à l'inverse, partir de « l'existence de trois ensembles juxtaposés mais non étanches » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.25). Cette conception permet à chaque didactique de conserver sa spécificité tout en offrant une possible circulation entre elles.

Le FLE, rattaché institutionnellement au Ministère des Affaires étrangères, est destiné à être enseigné à un public étranger, principalement en milieu alloglotte⁹. Un certain « dynamisme » anime cette didactique, du fait certainement de sa dimension foncièrement interdisciplinaire (sociopsychologie, ethnographie de la communication, linguistique, etc.). Puren (1988) montre au fil de son ouvrage comment le FLE a su se renouveler, absorber de nouvelles méthodologies, innover. Si l'absence de cadre institutionnel a « favorisé la créativité » dans le FLE, elle a également permis « quelques débordements ou approximations » (Auger, 2010a, p.75). Ceux-ci ont donné naissance à une certaine méfiance de la part des enseignants de FL1 (*ibid.*), alimentée par l'absence de formation de certains enseignants français à l'étranger¹⁰.

Une des spécificités du FLS enseigné aux élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) est d'être à la fois langue de l'enseignement/apprentissage et des savoirs et

⁸ Langue étrangère.

⁹ Exception faite des étudiants étrangers venant apprendre le français en milieu francophone sur une durée plus ou moins courte à l'occasion de stages ou de cours intensifs.

¹⁰ Notre expérience de formateur d'enseignants de FLE à l'étranger nous a permis de rencontrer des enseignants dans certains établissements à l'étranger, tels que les Alliances françaises, dont les compétences et formations dans l'enseignement du FLE se résumaient à leur nationalité française.

une langue non maternelle¹¹. De fait, la particulière complexité de l'enseignement du français de scolarisation réside dans une forme d'urgence, que l'on rencontre également en FL1 pour d'autres raisons, comme le rappelle une enseignante de notre corpus lors d'un entretien¹² : « en sixième y'a une grosse inquiétude de pas avancer ». Le temps y est dicté par le programme à terminer et le rythme lié à la coordination avec les autres collègues de FL1 : « en sixième tous les profs [de français] on avance ensemble », poursuit cette enseignante.

La problématique du temps est donc marquée différemment en FLS qu'en FL1. Selon certains auteurs (Davin-Chnane & Faïta, 2003 ; Verdelhan-Bourgade & Vigner 2004) elle est plus prégnante en FLS puisqu'il s'agit d'acquérir dans les plus brefs délais les règles du système linguistique français, mais aussi ses normes sociales et scolaires (Vigner, 2013, p.84-85). Il s'agit non seulement de rattraper le niveau en français pour pouvoir suivre les apprentissages, mais aussi de s'approprier les codes et les normes sociales et scolaires¹³. En somme, la temporalité y est dictée par des objectifs à atteindre, non par un programme (Davin-Chnane & Faïta, 2003, p.97). Ceci pose d'ailleurs un problème didactique de taille, que mentionnait Chiss, déjà en 1997 : comment enseigner rapidement le français pour enseigner en français ? De prime abord, ce n'est pas censé être une question pertinente pour l'enseignement du FL1. Et pourtant.

En effet, une caractéristique du FL1 est l'acquisition et l'utilisation massive de la L1 hors de l'école. L'enseignant peut *a priori* compter au préalable sur un certain savoir initial en français langue première (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, p.19). Peut-être n'est-ce là qu'un « effet de masque de la complexité en FLM » (Chiss & Filliolet, 1986, p.91), qui conduit notamment à négliger l'oral au profit de l'écrit, comme sanctuarisé en FL1. Croire en un « toujours déjà-là » (*ibid.*), c'est oublier la présence, à l'école, d'un public français/francophone nouveau en termes d'attentes ou de ressources langagières¹⁴. Certes il partage un système linguistique en commun avec les enseignants, mais il dispose de normes communicationnelles et culturelles potentiellement différentes de celles que l'enseignant utilise en classe. Cela serait d'ailleurs à l'origine d'une « crise du français » (Romian, 1983 ; Chiss, 2007 ; Bertucci, 2008a) chez les enseignants, dont la formation linguistique et les pratiques d'enseignement semblent inadaptées à la réalité langagière actuelle (Marchand, 1989 ; Auger

¹¹ Ceci n'est pas sans rappeler le rôle et statut des langues étrangères dans les dispositifs d'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE).

¹² De nombreux exemples proposés sont tirés de nos corpus audiovisuels (entretien, interactions didactiques ou vidéoscopiques), que nous présenterons dans le chapitre V, section 1.

¹³ Nous n'avons pas abordé ici la question des contenus disciplinaires que les EANA doivent également acquérir au plus tôt. En effet, bien que la plupart aient été scolarisés antérieurement, les contenus disciplinaires diffèrent d'un système scolaire à un autre. Suivre la scolarité en France signifie donc pour ces EANA avoir une compétence suffisante en français mais être également en mesure de suivre le programme propre à chacune des disciplines scolaires, ce qui exige de rattraper le retard éventuel à ce niveau aussi.

¹⁴ Voir notamment *Les Cahiers pédagogiques* n°423 consacré à la pluralité des langues en France et à l'école (Rispaïl, coord., 2004)

2008a), donc inadéquates pour prendre en compte les langues d'origine des apprenants et des variations intralangagières (Bertucci & Corblin 2004 ; Auger, 2010a). Cette situation requiert une certaine facilité de circulation des approches en favorisant le décloisonnement entre ces didactiques.

De toute évidence, on pourrait nous opposer que ces notions « trouvent leur raison d'être dans des histoires différentes (publics, institutions, pays différents) » (Auger, 2010a, p.73). Nous reconnaissons également que ces étiquettes peuvent sécuriser les acteurs du monde éducatif en faisant « entrer le réel dans des cadres "éprouvés" susceptibles de réduire sa complexité » (Castellotti, 2009, p.109). Cela peut éventuellement servir également les publics concernés en leur offrant une famille didactique à laquelle se rattacher. Mais les querelles qu'elles suscitent (Verdelhan-Bourgade, 2007, p.206) ou les disputes de terrains scolaires (Auger, *ibid.*) n'ont-elles pas tendance à enrayer la réflexion sur les liens entre ces didactiques ? Ces catégories n'empêchent-elles pas aujourd'hui de « construire des orientations intégratives » (Castellotti, *ibid.*) ?

De Marchand (1989) à Chartrand & Paret (2008), en passant par Galisson (1995), Verdelhan-Bourgade (2002), Auger (2003), Vigner (2003b), Defays (2003), ou Davin-Chnane (2004), nombreux sont les linguistes et didacticiens à revendiquer un décloisonnement favorisant une mobilité des idées. Marchand s'interroge dès 1989 (p.67) sur « les possibles proximités entre le FLM et le FLE ». En 1995, Galisson fera l'« apologie de l'interdidacticité » pour dépasser les clivages entre FL1 et FLE. Pour alimenter cette réflexion, Auger (2003, p.131) propose, par exemple, l'intégration de notions de FLE en FL1 telles que la compétence de communication ou la grammaire du discours.

De même le cloisonnement actuel entre FL1 et FLS semble-t-il superfétatoire. Parmi les caractéristiques principales de l'enseignement du FL1 répertoriées par Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc (2010, p.17-22), certaines nous paraissent pouvoir être partagées avec le contexte FLS : tension entre connaissance déclarative et connaissance procédurale, tension entre démarche analytique et démarche synthétique, multiplicité des savoirs de référence, transdisciplinarité, autodescription, et rôle important d'acculturation et lieu d'idéologie.

Autre convergence d'objectif entre ces enseignements : l'enseignant de FL1 « se voit confier le mandat d'amener les élèves à maîtriser la variété standard dans les situations qui l'exigent » (*ibid.*, p.18), notamment celles de l'école. Il va de soi que la classe de FLS est également garante de l'enseignement de la « culture éducative » (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, *dir.*, 2005) française et du « métier d'élève » (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994) dans son ensemble. Dans les deux situations les savoirs enseignés y sont d'une grande hétérogénéité et de nature transversale puisque la maîtrise langagière est requise dans toutes les disciplines scolaires (Rosier 2002 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010 ; Auger,

2010a). On admettra sans peine que la complexité et les enjeux de l'enseignement du FL1 à divers niveaux, humains et sociétaux, peuvent s'appliquer au contexte FLS. Nous concluons cette réflexion en laissant la parole à Chartrand & Paret (2008, p.175) :

« Les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés semblent donc de plus en plus proches les uns des autres, en LM et LS ou en LÉ. Le français qu'on doit et qu'on prétend enseigner est assez semblable ; ne se réfère-t-il pas à la même norme linguistique, à la même tradition rhétorique, aux mêmes "grands auteurs", au parler de la même classe sociale, et, au mieux, ne propose-t-il pas les mêmes descriptions formelles de la langue et des textes ? ».

La crainte d'empiéter sur les territoires didactiques voisins peut-elle à elle seule freiner la mise en synergie des efforts pour mieux gérer ces problématiques communes ? Etudions l'exemple d'une notion en partage pour souligner les possibles transferts entre didactiques voisines.

1.1.3 Exemple d'une notion en partage : l'oral

Pourquoi l'oral ? Il existe une conception erronée de l'apprentissage/enseignement scolaire de l'oral selon laquelle il suffirait que l'école apprenne à l'enfant « à réaliser des opérations complexes à l'oral (raconter, décrire, argumenter, expliquer des procédures...) » (Maurer, 2001, p.43). Pour faire quoi ? Pour ce qui relève de la portée pragmatique des formes linguistiques, elle « serai[t] *automatiquement* donné[e] à l'enfant avec l'accroissement de ses compétences linguistiques » (*ibid.*, p.44, nous mettons en italique). Par ailleurs, en tant que moyen privilégié des interactions de classe, l'oral est une problématique foncièrement transversale.

Pourtant, au collège, cette double compétence (production et compréhension) est un objet d'étude en FLS et FLE essentiellement, la didactique du FL1 le négligeant au profit de l'écrit¹⁵ (Davin-Chnane, 2004 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010) ou calquant l'enseignement de cette compétence sur celui de l'écrit (Dolz & Schneuwly, 1998, p.18). Or, si l'on veut mettre en place un dialogue entre les didactiques, nous pensons qu'il convient d'étudier ce que chacune peut apporter à l'autre/aux autres.

Il nous semble que le FLE peut faire profiter le FL1 de ses avancées sur la question de l'oral. Par ricochets, cela bénéficierait au FLS, la plupart des enseignants de FLS auprès d'EANA étant des professeurs de français. Parmi ces avancées, il convient de mentionner la

¹⁵ Situation doublement contradictoire au regard de la reconnaissance accrue de l'oral en FL1 depuis 1970 grâce au plan Rouchette et des textes officiels qui prônent « un véritable apprentissage de l'oral » (M.E.N., 2008, p.3). Cela pourrait notamment s'expliquer par l'écart existant entre les prescriptions institutionnelles, qui ont progressivement reconnu l'importance de l'oral, et leur mise en œuvre sur le terrain.

reconnaissance des variations du français, qu'ont notamment permis les travaux du GARS sur le français oral (Blanche-Benveniste, 2000).

Une telle approche des variations du français en classe de « français langue majeure de scolarisation » (Vigner, 2009) aurait l'intérêt de ne pas dissocier le travail sur la langue effectué en classe du terrain social dans lequel il est produit. Cette considération sociolinguistique en didactique donnerait l'opportunité de traiter différemment les locuteurs de ces variations en leur reconnaissant une identité linguistique. Cela permettrait également « une réflexion sur la manière de gérer harmonieusement ou conflictuellement la communication » (Maurer, 2001, p.48). Dans une perspective plus sociolinguistique, Boutet & Gadet (2003, p.17) ou Forlot (2009b, p.82) ont toutefois souligné la difficulté que cette démarche pouvait représenter pour l'enseignant de français, peu préparé à accepter la pluralité des normes du français.

Par extension, cela favoriserait une évolution dans le rapport à l'erreur, en particulier parce que cela requerrait d'agir sur la posture de l'enseignant, sur ses représentations guidant les ré(tro)actions au discours oral des élèves. Le FL1 est contraint par une conception normative du français qui limite la réflexion sur l'oral à une « évaluation à travers le “mal dit” ». Cela évite au fond de se poser le problème de la communication et ses moyens » (Chiss & Filliolet, 1986, p.92) et au final aide peu l'élève à construire son apprentissage (Auger, 2008b). Ce discours normatif, s'il n'est pas absent des didactiques du FLE et du FLS, se rencontre principalement dans le domaine du FL1 du fait de « la relation étroite entre sa profession [celle de l'enseignant de FL1] et la norme prescriptive » (Boutet & Gadet, *ibid.*). C'est donc au niveau de la formation de ces enseignants qu'il convient d'intervenir pour agir sur les « représentations-obstacles » (Forlot, 2009b).

A travers ces quelques mots, nous prôtons certes une didactique de la variation (Dabène, 1990 ; Auger, 2009 ; Weber, 2013), mais plus largement une didactique de l'oral (Maurer, 2001), voire de l'oralité dans le sens que lui donne Weber (2013, p.80) : « tous les éléments qui donnent sens à l'échange (gestes, voix, verbalisation, prosodie, rythme, regards...) ». Il s'agit « d'apprendre à contrôler sa production, à ne pas être pris dans l'écheveau entre la pression sociale, les habitus normatifs, l'intolérance ou l'insécurité linguistique » (*ibid.*, p.245).

Cette entreprise participerait, nous sommes convaincu, à la résolution de la crise du français évoquée précédemment, en offrant aux enseignants les outils réflexifs pour gérer au mieux la pluralité culturelle et linguistique qui compose leur public d'apprenants. Quant aux outils méthodologiques, et notamment en termes d'évaluation ou de pratiques orales mono/polygérées (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, p.292), les épreuves du Diplôme d'Etude de Langue Française (DELFF), utilisées pour valider les compétences en FLE

et FLS, peuvent servir de point de départ pour une mise en synergie des apports de chaque didactique.

Au terme de cette première sous-section, nous pouvons retenir les points suivants. Si les didactiques du FLE, du FLS et du FL1 s'adressent à des publics différents, elles n'en ont pas moins des notions en partage, ce qui nous invite à les considérer davantage sur un même continuum plutôt que de manières cloisonnée. Nous avons pris l'exemple de l'oral parce que notre problématique considère essentiellement la question de la construction des normes scolaires dans les échanges oraux. L'oral nous paraissait également pertinent car il permet de souligner la transversalité inhérente à ces didactiques, qui nous engage d'ailleurs à les réunir dans une didactique générale du français, voire dans une didactique du plurilinguisme. C'est dans cette perspective que nous inscrivons notre travail.

1.2 D'une didactique générale du français à une didactique du plurilinguisme ?

Malgré les difficultés à faire le lien entre FLS/FLE et FLM (Verdelhan-Bourgade, Auger, Cordier-Gauthier & Davin-Chnane, 2007), il existe des tentatives de concilier ces didactiques. C'est ce que nous allons observer dans les lignes qui suivent.

Nous développerons premièrement divers arguments qui militent en faveur d'une didactique générale du français. Ils nous conduiront même, dans un second temps, à nous interroger sur la possibilité d'une didactique du plurilinguisme, dans laquelle, nous pensons, la didactique générale du français a toute sa place.

1.2.1 Pour une didactique générale du français

Cuq, cité par Verdelhan-Bourgade (2002, p.8-9), proposait dans les années 1990 de considérer une didactique du français qui serait composée de deux sous-ensembles : didactique du FL1 et didactique du FLE. Cette dernière inclurait la didactique du FLE et la didactique du FLS. Cette proposition posait, à notre sens, une relation étanche entre ces didactiques, si ce n'est un rapport hiérarchique duquel nous nous dissociions. Le modèle de Verdelhan-Bourgade (2002) rend en revanche plus perméable les liens entre ces didactiques en les plaçant sur un continuum. Il conserve néanmoins « un statut hybride au FLS (entre le FLE et le FLM) au lieu d'être présenté comme un élément parmi d'autres s'inscrivant dans un ensemble d'éléments inter-reliés » (Goï & Huver, 2012, p.29), que l'on peut également reprocher à la position de Davin-Chnane (2006).

Le modèle de Vigner (2003b) est une alternative intéressante en ce qu'il pose une

relation égalitaire entre les différentes didactiques en question. L'auteur propose de construire une didactique générale du français qui comporterait des sous-ensembles français langue étrangère, langue seconde et langue première (Vigner, 2003b, p.59). Cette idée de rapprocher les didactiques sans nier leurs spécificités (Dufays, 2003, p.30) fait écho au modèle de spécificité partielle, élaboré par Puren (2001, p.4), « dans lequel on va considérer qu'il existe des problématiques communes et des problématiques spécifiques, et donc une "didactique générale" conçue comme un tronc commun ». Ces problématiques communes constitueraient selon Vigner (*ibid.*) un « socle commun de références » organisé autour de deux processus clés : communication (contexte et communication, rituels des échanges) et transmission (mémoires culturelles, valeurs, cultures élargies). Cette proposition nous semble avoir plusieurs avantages. Elle permet, d'une part, de concilier transversalité et spécificité des didactiques, deux notions souvent perçues comme antinomiques (Galisson, 1988, p.7). D'autre part, il devient possible de repositionner la question de la communication comme base de l'enseignement du français, avec celle de la transmission de valeurs. Celle-ci est inhérente au FLE, en tant qu'élément de diffusion des valeurs françaises/francophones, et au FL1, qui vise à faire acquérir une « culture humaniste » à l'élève (M.E.N., 2008). Enfin, elle facilite la reconnaissance de l'identité professionnelle des acteurs du champ éducatif telle qu'*ils* la perçoivent. Goï & Huver (2012, p.33) montrent qu'il peut exister des télescopages entre la catégorisation « objective » des didactiques et l'identité que se donnent les acteurs de terrain. Un tel modèle intégré, en regroupant les domaines du FL1/FLE et FLS sous une même enseigne, permettrait de redonner une cohérence identitaire chez des enseignants de FL1 chargés par ailleurs de FLS auprès des élèves allophones.

L'acceptation de ce modèle nous renvoie à la question « interdidacticité ou intradidacticité ? », que se/nous posait Davin-Chnane (2004) au sujet du FLS, qu'elle considère comme un « concept interdidactique ». Si l'on accepte l'idée qu'une didactique générale permettrait de concevoir une réflexion commune sur des pratiques, notions ou objets d'apprentissage transversaux aux diverses didactiques du français actuelles, il conviendrait alors de préférer le terme d'intradidacticité. Le terme d'interdidacticité serait réservé à la circulation d'apports entre les didactiques qui ne relèvent pas directement du même champ scientifique, ni de la même discipline scolaire. Il en serait ainsi de l'interdidacticité entre la didactique générale du français et la didactique de l'histoire-géographie ou des mathématiques. Celle-ci donnerait l'opportunité de réfléchir à une approche commune de certains objets d'apprentissage théoriquement transversaux à toutes les disciplines, tels que l'argumentation et plus globalement le langage.

Une telle interdidacticité peut assez « naturellement » être établie entre la didactique générale du français et les langues vivantes. Elle irait d'ailleurs dans le sens d'une didactique du plurilinguisme, que certains auteurs appellent de leurs vœux.

1.2.2 Vers une didactique du plurilinguisme

S'il s'avère aujourd'hui nécessaire et légitime de « prendre du recul vis-à-vis des démarches éducatives consistant à promouvoir l'éducation plurilingue » (Forlot, 2012, p.105), il n'en demeure pas moins que l'on peut reconnaître à cette entreprise de nombreux intérêts, ne serait-ce que pédagogiques.

D'ailleurs, des chercheurs, linguistes, didacticiens et/ou sociolinguistes tels que Dabène (1994), Bertucci (2008b), Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc (2010), ou Forlot (2012, 2014) se positionnent en faveur d'un rapprochement entre didactique du français et didactique des langues et des cultures, qui va dans le sens d'une transversalité des enseignements en langue(s). D'autres auteurs (voir notamment Beacco & Byram, 2003 ; Vigner, 2008a ou Auger, 2009) militent pour une intégration de la didactique du français à une didactique du plurilinguisme, motivés en particulier par l'idée que le plurilinguisme transcende le statut des langues (Coste, 2008 ; Auger, 2009).

Pour éviter d'entretenir tout « malentendu persistant » (Castellotti, citée dans Forlot, 2014, p.74) quant à notre acception du terme « plurilinguisme », précisons qu'il renverra dans notre esprit à la « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Trim, Coste, North & Sheils, 2005, p.11). Pour ce qui est de la didactique du plurilinguisme, Candelier & Castellotti (2013), montrent bien la difficulté à en préciser les contours définitoires. Pour notre part, la notion de transversalité étant au cœur d'un possible rapprochement entre didactique générale du français et didactique du plurilinguisme, nous suivrons ces auteurs lorsqu'ils affirment que la didactique du plurilinguisme est caractérisée notamment par « la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit » (*ibid.*, vnsnp.).

Dans cette optique, il convient de décloisonner les pratiques linguistiques au profit d'une approche intégrée qui répond davantage aux principes d'une éducation au plurilinguisme (Coste, 2008). On peut aisément anticiper les répercussions positives d'une telle entreprise dans le domaine de la formation des enseignants en ce qu'elle engage à repenser les didactiques monolingues (Vigner, 2008a, p.126) pour mettre un terme aux « aberrations pédagogiques non justifiées » (Roulet, 1980, p.17).

Des efforts institutionnels dans ce sens méritent d'être mentionnés. L'académie de Montpellier organise un cercle d'étude interlangues¹⁶ qui vise à réunir divers enseignants de langues pour y mener des collaborations didactiques. Ce projet, auquel nous avons participé en tant qu'enseignant d'anglais, est louable dans son objectif. Nous pouvons toutefois regretter une mise en œuvre encore teintée de culture (mono)disciplinaire à l'époque de notre implication (2010-2011). Ainsi, lors de certaines réunions, les inspecteurs académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) de chaque langue réunissaient leurs enseignants respectifs dans des salles différentes. De plus, les séquences proposées ouvraient très rarement aux autres enseignements de langues ; de fait, elles ne constituaient pas des « démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables » (Candelier & Castellotti, 2013, vns). Soulignons cependant l'effort de faciliter la mise en synergie d'idées entre enseignants de langues, ce qui est déjà en soi un progrès notable.

Quand bien même certains enseignants ne seraient-ils pas encore prêts à modifier leur pédagogie en intégrant davantage de pratiques plurilingues (Auger, 2008a), ces efforts institutionnels pour favoriser des ponts entre didactiques des langues semblent ne pas pouvoir faire l'impasse d'un travail visant à agir sur les « représentations-obstacles » des enseignants et du « législateur éducatif » (Forlot, 2009b, p.86).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : continuum didactique FLS/FL1 et didactique du plurilinguisme

Nous avons conçu cette première section comme une mise en place des premiers éléments clés à la compréhension du domaine que nous nous proposons d'étudier.

Dans un premier temps, nous avons parcouru le champ de la didactique du français à travers ses trois didactiques principales : FLE, FLS, FL1. Bien qu'elles s'adressent à des publics différents, nous nous sommes rendu compte des convergences qui les rassemblaient.

En reprenant les arguments en faveur d'un continuum entre ces didactiques et, au travers de l'exemple de l'enseignement de l'oral, nous nous sommes interrogé sur la possibilité de les réunir dans une même didactique générale du français. Celle-ci reconnaîtrait à la fois les convergences et les spécificités de chacune de ces didactiques ; il nous appartiendrait alors d'aborder les questions de transversalité en termes d'intradidacticité, le terme d'interdidacticité étant réservé au lien avec les didactiques « externes ».

Nous avons alors prolongé cette réflexion en suivant les pas de certains auteurs qui,

¹⁶ Voir le site <http://interlangues.ac-montpellier.fr/cerclétude/cerclétude.htm>

s'appuyant sur le fait que le plurilinguisme transcende le statut de langue, défendent l'idée d'une didactique du plurilinguisme, dans laquelle s'intégrerait logiquement la didactique générale du français.

Cette position a le mérite de considérer au sein de la didactique générale du français les diverses compétences linguistiques des élèves, ce qui participe évidemment à une meilleure reconnaissance de la diversité linguistique, culturelle et normative présente à l'école. C'est à présent au contexte scolaire que nous allons nous intéresser en les étudiant à un double niveau macro et micro¹⁷.

2. Contextes et publics : variations autour du même

Les élèves allophones et les enseignants qui en ont la charge évoluent dans un contexte institutionnel qui insuffle une certaine dynamique et oriente les (inter)actions de classe. Pour donner tout leur sens à ces dernières, il convient donc de présenter les éléments contextuels qui agissent sur elles plus ou moins indirectement. Ils ont d'autant plus d'importance que, parmi les élèves qui participent à ces échanges, certains ont grandi dans des « cultures éducatives » (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, *dir.*, 2005) potentiellement différentes de celles qui ont cours en France.

Nous verrons qu'au niveau micro les objectifs de l'enseignement du FLS invitent à gommer les spécificités linguistiques des élèves. Plus largement, les exigences attendues par l'école sont tout entières contenues dans la notion de « métier d'élève » (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994), qui, au-delà de réunir les élèves allophones et francophones sous une même bannière, cautionne un processus de conformisation.

2.1 Macro et microcontextes didactiques

La question s'est posée de savoir à quel(s) niveau(x) d'appréhension de la réalité éducative nous devons nous situer. Les thématiques qui nous intéressent nous ont spontanément amené à retenir, dans un premier temps, le niveau macrocontextuel, qui concerne notamment les conditions sociales, politiques et culturelles de l'enseignement. Ce

¹⁷ Nous n'avons pas jugé nécessaire de nous intéresser au niveau méso, qui correspondrait à l'établissement scolaire. Les deux corpus ayant été collectés sur des terrains sensiblement identiques (voir Chapitre V, § 1.2.2), l'étude de ce niveau apportait peu d'éléments pertinents pour notre étude.

niveau renvoie à la culture éducative, donc aux tendances profondes qui sous-tendent les actions menées.

Celles-ci sont organisées sur le plan institutionnel par les textes officiels, véritables interfaces entre le niveau macro et le niveau micro, dans lequel nous situons l'espace « classe ». Les paragraphes 2.1.2 et 2.1.3 aborderont respectivement la classe de FL1 et de FLS pour comprendre les logiques institutionnelles qui orientent les actions professorales.

2.1.1 De la culture éducative

L'acte d'enseignement s'inscrit dans un contexte politique, sociolinguistique, une culture porteuse de discours et de normes, bref une « culture éducative » (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, *dir.*, 2005), qui détermine en partie la pratique enseignante (Altet, 2002). Cicurel distingue six traits constitutifs de la culture éducative qui répondent à quatre grandes questions sur la transmission des savoirs : comment l'on enseigne, dans quelle(s) condition(s) (interactionnelle et matérielle), sous quelle(s) forme(s) et quelle évaluation ? :

- « les modèles de transmission du savoir ou ce que l'on peut appeler la culture d'apprentissage (rôle de l'écriture, de la mémoire, imitation des modèles ou déconstruction de la tradition) ;
- les normes relationnelles : les règles sociales de la classe, les règles de parole (le système de régulation de la parole), les postures corporelles et vestimentaires (pensons au rôle joué par le port de l'uniforme) ;
- les formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodologies ou les contextes ;
- les formes d'appropriation : le rôle du par cœur, de la mémoire, l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples, la découverte des règles ;
- les modèles de références des professeurs plus ou moins explicites ;
- les systèmes de notation, si disparates selon les cultures » (Cicurel, 2003, p.3).

A ces éléments, nous pensons qu'il convient d'ajouter les liens avec l'institution que l'on observe par exemple dans les discours prescriptifs (bulletins officiels, circulaires, règlements et programmes) qui structurent l'organisation interne des établissements et le format pédagogique des enseignements.

Selon Beacco (2011, p.33-34), cette culture oriente les actions des enseignants :

« les pratiques de classe s'inscrivent dans des habitudes ou modèles d'enseignement qui pré-déterminent les relations en classe ou les critères d'évaluation. Celles-ci sont donc portées par des traditions, qui en revivifient le sens, et elles sont fondées sur des valeurs sociétales (honneur, respect, solidarité, liberté, effort...) qui ont été déclinées dans le champ de l'éducation par des élaborations pédagogiques/philosophiques successives (pour la France, par exemple, Montaigne, Rousseau, Freinet...) ».

La culture éducative est donc un objet dynamique. Elle diffère d'un pays à un autre, d'une époque à une autre. Cela constitue une source possible, entre enseignants et élèves, de malentendus ou de télescopages d'attentes, de représentations sociales du savoir sur la langue, des règles comportementales ou du métier d'élève.

La culture éducative ne se limite toutefois pas à la culture nationale. « Une institution peut générer une culture éducative par l'ensemble des habitudes, des règles, des modes communicatifs, des valeurs, des postures et des obligations qui lui sont attachés » (Cicurel, 2011a, p.189). C'est là une précision intéressante que nous souhaiterions compléter en soulignant la différence au sein d'une même institution telle que l'Education nationale. Il existe à notre sens une culture éducative différente entre l'école élémentaire et le niveau secondaire (qui existe également entre le niveau secondaire et supérieur). En effet, un collège ne partage pas la même culture éducative qu'une école élémentaire (ou qu'un lycée), même si nous reconnaissons un socle commun de valeurs ou d'attentes. Il est possible d'observer des traces de ces divergences culturelles à divers niveaux :

- enseignant unique *vs.* pluralité des enseignants ;
- proximité enseignant-élèves plus importante à l'école élémentaire ;
- rythme de travail accéléré dès la sixième ;
- pluralité des interlocuteurs au collège : principal, intendant, enseignant, conseiller principal d'éducation (CPE).

En somme, l'intégration, par l'élève, de cette culture éducative à l'élémentaire ne présume aucunement de sa capacité à suivre les enseignements à l'entrée au collège. D'ailleurs, c'est parce que ces cultures diffèrent autant que la liaison CM2/6e fait l'objet d'une grande réflexion institutionnelle depuis un certain temps (voir notamment M.E.N, 2011). Les enseignants des écoles et collèges sont invités à travailler de concert pour faciliter le passage d'une culture à une autre, gage probable d'une plus grande réussite scolaire qui passe, pour le moins, par la maîtrise de la langue française. C'est du moins l'élément sur lequel insistent les textes.

2.1.2 Lecture critique des textes officiels de la classe de français au collège : entre correction et maîtrise de la langue.

Si, en 2002, Lang pouvait affirmer que le collège visait « avant tout » à enseigner « la langue française » (p.7), moyen d'accès aux apprentissages, la conception actuelle de la mission du collège est celle de la maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun au palier 3. Cette approche *a priori* pluridisciplinaire laisse toutefois peu de doutes sur la priorité :

la maîtrise¹⁸ de la langue française, présentée comme la compétence 1 du livret de compétences.

Le programme de français participe à l'acquisition de la maîtrise de la langue française. Parmi les cinq axes autour desquels sont construits les apprentissages des élèves, deux sont consacrés à la langue française :

- « la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexique) » ;
- « la pratique constante, variée et progressive de l'écriture » (M.E.N., 2008).

Tout autant que dans le *Socle commun* (Forlot, 2014, p.72), la langue française y est présentée comme unique et homogène (Coste, *dir.*, 2013, p.92). La référence à la norme est, de prime abord, rare ou demeure de l'ordre de l'implicite, donc sujette à interprétation : « la leçon de grammaire (...) permet d'acquérir une conscience des faits de langue pour qu'ils [les élèves] puissent s'exprimer de manière *appropriée* dans la suite de leur *vie sociale* » (M.E.N., 2008, nous mettons en italique). Doit-on y lire une allusion aux variations du français, aux niveaux de langue qu'il convient de savoir manipuler pour être en mesure de s'adapter aux situations d'énonciation ? Ou bien, comme l'observe une Inspectrice générale de l'Education nationale, un rappel de la « conception de la norme exposée dès les programmes de 1985 : “Dans l'intérêt de tous et pour ne pas disqualifier certains élèves, il convient d'enseigner les règles de l'usage le plus courant” » (M.E.N., 2009c, p.12) ? La répétition du terme « correct » (ou ses dérivés : correctement, correction), employé une dizaine de fois, finit par lever toute ambiguïté (Coste, *dir.*, 2013, p.93) : il est bien question de conformité. Il s'agit en effet de « savoir orthographier *correctement* un texte » ou de « la *correction* et l'enrichissement de l'expression écrite » (nous mettons en italique). Précisons que la notion de « correction » est assimilée à celle de jugement de valeurs, d'imaginaire linguistique (*cf.* Chapitre II, § 2.2.2). Plus concrètement, au-delà des allusions répétées à la culture de l'écrit, rappelons que le terme « correct » est défini par le *Dictionnaire de la langue française* (Rey, *dir.*, 1998, p.901) comme ce qui est conforme aux règles fixées dans un domaine donné, à la morale, à une norme sociale exprimée en termes de convenance et bienséance.

C'est ce que nous retrouvons en quelque sorte dans le domaine de l'expression orale. Le programme insiste en effet sur la nécessité d'enseigner à prendre la parole « avec mesure et de façon organisée », « avec clarté et précision, dans un niveau de langue approprié », autant de références aux maximes de quantité et modalité de Grice (1975/1979, p.61-62). Il existe donc une norme communicationnelle que les élèves devront intégrer dès la classe de sixième : « en classe de sixième, l'apprentissage de l'oral vise prioritairement les objectifs suivants : (...)

¹⁸ Nous reviendrons sur ce terme.

s'exprimer de façon audible et compréhensible, dans un niveau de langue approprié ; écouter et prendre en compte la parole d'autrui » (M.E.N., 2008).

Un autre terme mérite également toute notre attention : celui de « maîtrise ». Les programmes de l'enseignement du français associent la langue française et la notion de maîtrise. S'il n'est pas question de remettre en cause la nécessité de faire acquérir aux élèves une certaine compétence du français, une « condition de la réussite scolaire » (Coste, 2008, p.98), plusieurs points méritent toutefois d'être éclaircis. Tout d'abord, notons que le sens figuré du terme renvoie à l'idée de perfection dans la technique (Rey, *dir.*, 1998, p.2103), le verbe faisant référence à l'action de dominer une langue. Cette réflexion s'alimente du spectre du locuteur natif idéal, dont les didactiques des langues se sont, elles, éloignées. Cela soulève également une question relative à la différenciation entre langue/discours : doit-on viser la maîtrise de la langue ou des discours ? Les seules références à ce terme dans les programmes de 2008 sont celles de discours rapporté/direct, alors que les *Accompagnements pour le français de 1996* (M.E.N., 2005) évoquaient principalement « la maîtrise du/des *discours* » (nous mettons en italique). Or, la distinction n'est pas anodine ; elle renvoie à des conceptions différentes de l'apprentissage et de la perception des élèves en tant que sujets sociaux dans la mesure où cet apprentissage les envisage dans des situations d'interactions quotidiennes. N'est-ce pas l'interaction, plus que la grammaire, qui apprend les conduites dans la communauté (Arditty & Vasseur, 1999, p.14) ? Apprendre une langue, combien même celle-ci serait langue première ne signifie pas apprendre à la parler, mais en apprendre les usages, sa mise en discours (Kramsch, 1984, p.75 ; Gaonac'h, 1991, p.190). Selon l'angle que l'on adopte pour analyser les implications didactiques de l'approche retenue (langue ou discours), les positions divergent. Considérant la question de la maîtrise selon la perspective des apprentissages, Bautier (2007, p.9) soutient que le risque de travailler sur le discours est de négliger le travail sur la langue et d'alimenter la discrimination sociale « en maintenant les élèves dans la non-maîtrise des règles de la langue ». De son côté, Auger (2009, p.58), aborde cette problématique en termes de représentation ; elle observe que privilégier la « maîtrise de la langue actualise une représentation mono-dure du français qui ne favorise ni la prise en compte des variations (mono) ni l'identification bien nette des critères d'évaluation ».

Les conséquences pédagogiques sont au moins de deux ordres : 1) évaluation de l'oral sur des critères linguistiques écrits ; 2) confusion chez les enseignants entre maîtrise de la langue et compétence métalinguistique et de l'écrit (*ibid.*, p.59). Cette confusion est doublée d'une croyance que la capacité à parler *sur* la langue se traduit en compétence discursive (*ibid.*, p.60). Notons à ce sujet qu'il faut attendre la classe de quatrième pour que les collégiens aient une « initiation à la grammaire de l'énonciation » (M.E.N., 2008) : définition et composante de la situation d'énonciation, fonctionnement des pronoms personnels par rapport à la situation

d'énonciation. Cette initiation se poursuit en troisième où ils seront initiés aux mots qui prennent sens dans la situation d'énonciation ; aux mots renvoyant à l'énonciateur, à ses sentiments, à ses croyances ; à l'implicite.

La distinction discours/langue soulève une dernière réflexion relative à l'ordre d'apprentissage, qui renvoie aux débats entre la grammaire inductive ou déductive qui ont parcouru l'histoire de la didactique des langues (Puren, 1988). Doit-on privilégier la maîtrise de la langue (ses règles de grammaire, son orthographe et lexicale), en supposant qu'elle agira sur une meilleure maîtrise des discours ou bien admettre que le travail sur les formes de discours agit sur la maîtrise de la langue ? En d'autres termes, doit-on favoriser la pratique pour aller vers les règles ou l'inverse ? Fait assez singulier, la réponse est donnée dans les *Accompagnements aux programmes de l'enseignement du français au collège* de 1996 : « [o]n prendra appui et sur des textes littéraires et sur des productions orales et écrites des élèves, pour réaliser les exercices grammaticaux. C'est en cela que la *perspective du discours permet une meilleure maîtrise de la langue* » (M.E.N., 2005, p.127, nous mettons en italique). C'est une approche des apprentissages ouverte sur la mise en discours et les variations linguistiques que l'on ne retrouve pas dans les programmes de 2008, qui privilégient vraisemblablement un apprentissage des « fondamentaux » nécessaires à la maîtrise du français : grammaire et orthographe, dans une approche non contextualisée. En effet, la question des niveaux de langue ou du rôle du contexte sur la production orale ou écrite n'est en effet mentionnée que dans le paragraphe consacré au lexique (M.E.N., 2008, p.2).

La nouvelle conception de la langue française dans les programmes a des répercussions hors de la classe de français langue majeure de scolarisation. Les enseignants de français constituent souvent le vivier des enseignants de FLS. Nous pouvons donc supposer que cette approche de la langue se répercute dans leur pédagogie en classe de FLS, d'autant qu'il n'y a pas de programme pédagogique à proprement parler.

2.1.3 La classe pour élèves allophones. Pour tout programme, une organisation qui tient en un mot : inclusion

La première classe d'accueil pour élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) s'est ouverte au primaire dans les années soixante. Elle n'avait alors pas de statut officiel, le premier texte ministériel remontant au 13 janvier 1970. D'autres circulaires ou notes de services se sont succédé (Vigner, 2009 ; Auger, 2010) pour organiser la scolarisation du public allophone dont le nombre ne cessait d'augmenter (M.E.N., 2009a, p.91).

Cet encadrement institutionnel n'induit pas nécessairement une prise en charge heureuse de ces élèves (Schiff, 2004 ; Azaoui, 2008 ; Klein & Sallé, 2009 ; Auger, 2010a). En 2008, nous

avons comparé les textes officiels de 1986 et 2002. Notre analyse avait fait ressortir une certaine régression dans les attentes sur la qualité pédagogique attendue chez un enseignant auprès d'élèves allophones :

« ni les compétences, ni l'expérience [des enseignants recrutés] ne sont une obligation clairement exprimée. Les modaux ou tournures modalisantes (...) permettent de souligner le passage d'une obligation réglementaire explicite soit à une absence totale d'obligation, soit à une obligation déguisée en un vif souhait ».

Nous avons alors conclu que :

« la porte [est] laissée grande ouverte à certaines déviations du système : utilisation de vacataires non diplômés ou de contractuels et titulaires remplaçants non qualifiés pour cet enseignement » (Azaoui, 2008, p.23).

Dans le dernier texte en date, la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 (M.E.N., 2012a), un premier élément attire l'attention : l'utilisation du terme allophone dans son intitulé. Bien que cette conception aprioristique de l'identité linguistique des élèves puisse être discutable¹⁹ (Goï & Huver, 2013), nous pensons qu'il permet de rendre justice à une lutte de longue date pour faire reconnaître institutionnellement la/les langue/s de ces élèves, plutôt que leur non compétence en français. Deux éléments nouveaux apparaissent au fil du texte : la notion d'inclusion et celle d'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

Si le terme « inclusif » (ou « inclusion ») est employé dans le corps du texte, jamais il n'est défini ; on le retrouve même aux côtés d'« intégration » sans que la distinction ne soit éclaircie. En fait, il faut remonter trois ans en arrière, au *Rapport annuel des inspections générales* (M.E.N., 2009a), pour comprendre la distinction. Dans une logique intégrative, « les systèmes éducatifs maintiennent leur *statu quo* et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves (programmes spécifiques, stratégies et matériels différenciés, enseignants spécialisés, etc.) » (*ibid.*, p.18). L'inclusion, elle, renvoie à l'idée que « ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage » (*ibid.*, p.19). L'école reconnaît donc, par ce principe, la diversité des publics (la réflexion dépasse la question des EANA) et la nécessité de s'adapter à eux, « sans discrimination d'aucune sorte » (*ibid.*, p.18). « L'inclusion dans les classes ordinaires (...) [étant] le but à atteindre » (M.E.N., 2012a), cela repositionne la pédagogie différenciée au centre de l'action éducative et de la pratique enseignante. Cette politique interroge donc les compétences des enseignants à prendre en charge sur le plan pédagogique un public hétérogène à plusieurs niveaux. En amont, cela pose des questions, d'une part, sur les moyens budgétaires et matériels alloués pour ce faire et,

¹⁹ On peut en effet considérer qu'une telle pré-catégorisation est susceptible d'alimenter les représentations, les attentes donc les attitudes dans les interactions interlingues.

d'autre part, sur la formation des enseignants, à peine abordée dans la circulaire. Au final, l'emploi du terme inclusion « n'est pas suffisant à la construction d'une réelle politique d'inclusion, notamment à l'école » (Goï & Huver, 2013, p.122). Il conviendrait d'en suivre la mise en œuvre sur le terrain pour éventuellement observer des écarts entre l'objectif visé et la réalité.

L'inclusion en classe ordinaire s'effectue en parallèle des dispositifs particuliers dorénavant rassemblés sous la dénomination UPE2A. Dans la logique d'une pédagogie différenciée, ces unités pédagogiques « doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire » (M.E.N., 2012a). Dans le second degré, de nombreux aménagements des emplois du temps sont requis pour permettre aux EANA de suivre un enseignement en classe ordinaire, notamment en mathématiques et en langues vivantes. Ces aménagements individualisés, qui s'organisent de telle façon que l'EANA puisse avoir un minimum de 12h de FLS en fonction des besoins, s'effectuent parfois au détriment d'une prise en charge suivie dans les UPE2A, les élèves allant et venant dans les dispositifs au gré de leurs horaires dans les autres disciplines. Seule une révision de la prise en charge de ces élèves par l'ensemble de l'équipe éducative permet de résoudre au mieux ce dilemme. En outre, la pédagogie différenciée, qui était jusque-là envisageable, s'avère compliquée depuis le nouveau texte : aucune limite d'effectif n'est mentionnée. Ainsi, une UPE2A qui prend en charge des EANA scolarisés antérieurement peut aujourd'hui fort bien compter plus d'une vingtaine d'élèves allophones avec des niveaux très disparates²⁰. Ce nombre est limité à 15 dans les UPE2A pour élèves peu/non scolarisés antérieurement (EANA-NSA).

Pour conclure, nous pouvons rappeler l'importance de considérer différents niveaux contextuels pour mieux appréhender la pratique professorale et les attentes de l'école. Celles-ci sont conditionnées par des cultures éducatives, des programmes ou autres circulaires. Elles renvoient également à un métier d'élève, dont ce dernier n'a d'ailleurs pas toujours connaissance.

2.2 Métier d'élève et attentes normatives. L'effacement de l'enfant devant l'élève

Nous allons ici distinguer deux dimensions du « métier d'élève ». Dans un premier temps, nous aborderons la question des langues des élèves. Nous poserons la question de

²⁰ A noter que la collecte de notre corpus s'est étalée sur deux années scolaires 2010-2011 / 2011-2012. A cette époque, les UPE2A étaient encore dites « classes d'accueil » régies par la circulaire d'avril 2002. Les effectifs étaient alors limités à 15 élèves devant enseignant.

savoir si les attentes normatives qui sous-tendent ce métier ne sont pas, de fait, amenées à nier leur identité plurilingue. Ensuite, nous nous concentrerons sur un autre aspect de l'identité des élèves, qui relève davantage du domaine psychoaffectif : le désir. Nous parlons en effet spontanément du désir d'apprendre, comme s'il était un élément définitoire de l'élève. En nous appuyant sur des études en sociologie de l'éducation, nous nous demanderons dans quelle mesure le métier d'élève n'est pas une profession subie en ce qu'il ne reconnaît pas le non désir d'apprendre.

2.2.1 Une identité plurilingue niée

Les élèves allophones étaient définis, dans la précédente circulaire (M.E.N., 2002), comme les « élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire ». Cette information disparaît dans la nouvelle circulaire nationale ; elle laisse éventuellement le soin aux académies de le spécifier, comme c'est le cas à Montpellier, qui reprend dans sa charte académique sur la scolarisation des EANA les éléments contenus dans la précédente circulaire. Dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, l'objectif affirmé demeure l'acquisition rapide de la maîtrise du français. Nous ne pouvons que nous défaire de cette position. Nous ne croyons ni en une *maîtrise* du français : le terme renvoie à l'idée de dominer une chose, donc à celle de perfection (Rey, *dir.*, 1998), ni en une maîtrise *rapide* du français, sachant qu'il faut entre deux et huit ans pour en acquérir une compétence suffisante (Klein & Sallé, 2009, p.154-155). Par ailleurs, comme la précédente circulaire, celle de 2012 ne fait jamais mention des compétences linguistiques sur lesquelles il convient de s'appuyer pour faciliter le travail d'apprentissage du français. L'allophonie ne serait-elle plus reconnue comme une compétence levier ? Pour retrouver une telle position, il nous faut remonter aux documents d'accompagnement des programmes de 1996 (M.E.N., 2005), qui affirmaient :

« L'objectif est que ces élèves accèdent à un *bilinguisme* dans lequel le français est la langue de la communication scolaire, et progressivement extra-scolaire. Appropriation linguistique et acculturation se réalisent dans le *contact entretenu entre les connaissances linguistiques et les compétences culturelles antérieures*, d'une part et, d'autre part, *les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles françaises* » (M.E.N., 2005, p.32, nous mettons en italique).

Quoique l'allophonie des EANA soit énoncée dans la circulaire de 2012, leur « compétence plurilingue » (Trim, Coste, North & Sheils, 2005) est difficilement reconnue. Il est remarquable de noter que ce que l'on a pu prendre pour une avancée s'avère une régression dans l'attitude vis-à-vis de la/les langue/s des élèves. Dans une période où les

approches plurielles et/ou les supports pédagogiques favorisant l'articulation entre les langues (Candelier *dir.*, 2003 ; Armand & Dagenais, 2005 ; Auger, 2005 ; Kervran, 2006 ; Forlot, 2009b) n'ont jamais autant démontré l'intérêt de faire des ponts entre les langues, de valoriser, au-delà des mots, les langues des élèves, admettre l'allophonie ne suffit pas pour en faire un outil d'apprentissage.

En fait, l'école française semble peiner pour reconnaître la pertinence de prendre en compte le plurilinguisme des EANA, et des élèves français également (Matthey, 2003 ; Bertucci & Corblin, 2004 ; Young & Hélot, 2006 ; Auger, 2010b). Le bi-plurilinguisme est souvent analysé en termes d'écart par rapport à la norme linguistique défendue par l'école (Young & Hélot, 2006). Pourtant, il existe aujourd'hui pléthore d'études qui soulignent les effets positifs sur les apprentissages et les individus : acquisition facilitée par les rapprochements interlinguistiques, réduction des confrontations français/langue d'origine, aide à la construction identitaire des élèves (Hélot, 2006 ; Moore, 2006 ; Bertucci, 2010 ; Castellotti & Moore, 2010 ; Auger, 2010 ; Azaoui, 2012 ; Coste *dir.*, 2013). Cummins (2001a, p.661) avance même l'idée d'« empowerment » pour souligner les effets positifs de la prise en compte de l'identité linguistique et culturelle des élèves allophones en termes de confiance, compétences et motivation. Certes, des EANA peuvent légitimement être enclin à prendre des distances avec leurs origines pour se reconstruire une identité (Azaoui, 2013). C'est là une démarche qui leur appartient et qu'il nous revient de respecter en tant que telle. Il en est autrement de la cécité à l'égard des langues des élèves (Bertucci, 2008b) en termes de construction identitaire ou langagière, dont les conséquences ont notamment été évoquées par Cummins (2001b) ou Auger & Sauvage (2009). Cette cécité est en partie liée aux représentations négatives du bi-plurilinguisme, comme le soulignent depuis un certain temps de nombreux auteurs (Varro, 1990 ; Heller, 1996 ; Auger, 2008a ; Forlot, 2009b). Auger (2009, p.53) a d'ailleurs observé l'existence de trois facteurs ayant une incidence sur les représentations du plurilinguisme des EANA :

- la non prise en compte de la situation interlingue²¹ (Vasseur, 2005) dans la communication en classe ;
- la recherche de la maîtrise du français ;
- la représentation de l'autre derrière la langue.

Ces représentations négatives placent l'école dans une situation de « schizolinguisme » (Forlot, 2014, p.71), tiraillée entre une promotion du plurilinguisme et une idéologie monolithique du français (Chiss, 2010). On ne peut qu'être frappé par cette position qui, en

²¹ Nous préférons parler de communication interlingue plutôt qu'exolingue. Bien que ces deux adjectifs renvoient à la même situation, « interlingue » a l'avantage de mettre l'accent sur l'interaction et la coopération. « Exolingue », à l'inverse, « différencie la langue de l'autre » (Vasseur, 2005, p.70).

dépit des discours institutionnels, exclut la reconnaissance des répertoires langagiers des élèves. Tout converge vers cette impression que l'objectif visé est de façonner les élèves à une image la plus normée possible, pour que « la langue nationale » soit notre unique « maison commune » (Lang, 2002, p.7).

2.2.2 Être élève, un métier non choisi

La « fabrique » d'une communauté linguistique (Baggioni, Moreau & Robillard, 1997), voire monolingvistique, se couple d'une « professionnalisation » des élèves. Dès la maternelle l'enfant est préparé à devenir élève ; « ils [les enfants de maternelle] sont amenés progressivement à comprendre les attendus de l'école et commencent à apprendre leur métier d'élève²² ». C'est dire si ce métier (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994) nécessite des années d'apprentissage. Mais de quoi est-il question concrètement ?

Tout d'abord, et bien que cela puisse paraître une évidence, rappelons qu'« un adolescent n'est pas naturellement un élève » (Genzbittel, citée par La Borderie, 1991, p.11). Il apprend à l'être sur les bancs de l'école. Être élève ne va donc pas de soi. En fait, il n'est pas question de statut mais d'un construit : on n'est/nait pas élève, on le devient. Dans le même temps, l'école oublie parfois que si l'individu apprend à être élève, il ne perd pas pour autant sa personnalité. Derrière l'élève existe donc une personne, riche de compétences que l'on a tendance à passer sous silence, voire à interdire (Heller, 1996).

Pour ce qui est du « métier d'élève », La Borderie (1991) a montré qu'il a ses spécificités, ses contraintes, ses rythmes et ses exigences (p.19). Un extrait tiré du site Eduscol²³ fournit un autre élément de définition du métier d'élève : « comprendre les attendus de l'école ». L'école a des attentes, parfois cachées (Perrenoud, 1994), que l'enfant se doit d'intégrer dès le plus jeune âge²⁴ ; il doit y adhérer d'autant qu'elles sont peu négociables et préexistent à la rencontre de l'enfant avec l'institution (Perrenoud, 1994, p.157). Cette acquisition du métier exige tout un processus de transformation facilitant le passage de l'enfant à l'élève, membre d'une communauté scolaire. Devenir élève requiert donc plus que la mise sous silence des compétences de l'individu ; elle exige la perte de l'individualité. Dans une étude menée auprès d'élèves, Mollo (cité par Sirota, 1993, p.90) montre comment leur discours, et notamment l'usage des pronoms personnels sujets, révèle le processus de conformisation. Sirota le résume ainsi :

« [le processus de conformisation] se traduit par le passage du « je » au « nous », puis au on, au fur et à mesure que l'enfant quittant son domicile personnel s'approche de

²² « Devenir élève » <http://eduscol.education.fr/cid48416/devenir-eleve.html>.

²³ Portail national des professionnels de l'éducation.

²⁴ Notons toutefois que cette soumission attendue est aujourd'hui parfois remise en question, comme l'analyse opportunément la sociologue Verhoeven (Chapitre II, § 3.1.2).

l'école, rentre dans l'école, dans la cour de récréation, puis monte les escaliers et finalement s'installe dans la classe » (Sirota, 1993, p.90).

Il est question également de dépersonnalisation lorsque l'élève est pris dans une logique d'évaluation, perdant quasiment toute individualité. Il est « constamment évalué, comparé, classé », nous dit Perrenoud (1994, p.155). Le métier d'élève revient à devenir un bon élève, à faire preuve autant de conformisme que de compétence (*ibid.*) :

« le métier consiste, notamment à être jugés sur la forme de leurs propos autant que sur leur contenu ou leur pertinence, comme des apprentis locuteurs, lecteurs, auditeurs ou scripteurs dont la parole ou le texte ne sont souvent que des prétextes à montrer ce dont ils sont capables ».

La compétence dépasse les savoir-faire attendus officiellement par l'école. Il s'agit de comprendre les spécificités du métier d'élève, et d'être en mesure de savoir-être/faire comme il faut quand il faut. En d'autres termes, il s'agit de savoir manier le « fayottage » (La Borderie, 1991, p.27) à bon escient, user des normes attendues, même si la réponse n'est pas correcte, être l'élève exemplaire qui s'investit et poursuit ses efforts malgré les lacunes. Être compétent dans son métier d'élève, c'est « [faire] docilement ce qu'on lui dit de faire, comme il doit le faire, sans discuter, sans se poser de questions » (Perrenoud, 1994, p.107).

Ces éléments font écho à d'autres apprentissages non inscrits dans les programmes et qui composent le « curriculum caché » (Perrenoud, 1994), cette éducation que l'enseignant cherche à transmettre « sans l'avouer » (*ibid.*, p.136). Sans *se* l'avouer pourrions-nous également poursuivre. Certains acteurs sociaux, dont les enseignants, ne verbalisent pas nécessairement « ce qu'ils ont derrière la tête » (*ibid.*) : ils engagent les élèves dans une quête de leurs intentions, une sorte de jeu de devinettes.

Une autre singularité de ce travail se retrouve dans la question du libre arbitre, absente du métier d'élève. En effet, la plupart des métiers sont des choix de vie personnels motivés par des nécessités financières, des intérêts pour des domaines particuliers, etc. Peut-on en dire autant du métier d'élève ? Selon Perrenoud (1998, p.14), c'est un « drôle de métier », parce qu'il n'est pas choisi librement et il dépend fortement d'un tiers dans ses finalités et conditions. L'idée de sujétion serait consubstantielle à cette fonction.

Ce métier serait subi aussi parce qu'il renvoie, à l'origine, à un déni du non vouloir apprendre (Charaudeau, 1993a). Bouacha (cité par Cicurel, 2011a, p.20) postule que l'élève est « en quête d'apprentissage », alors que la volonté d'apprendre n'est pas toujours évidente. Aussi, on peut supposer avec Perrenoud (1991, vnsf.) qu'il existe une sorte de violence symbolique exercée par l'école à travers la pression morale visant l'adhésion des élèves. Au final, il semblerait que devenir élève revient, si ce n'est à faire le deuil, au moins à taire autant que faire se peut :

- son non désir d'apprendre ;
- son individualité, sa personnalité ;
- sa culture familiale (langue(s), normes communicationnelles)

pour faire siennes des attentes normatives différentes, parfois contraires à sa culture et à sa personnalité.

C'est toute la problématique de l'institution de l'enfant comme élève, qui interroge la part faite à l'enfant dans la mise en apprentissage de l'élève (Daunay & Fluckiger, 2011, p.8). Nous pensons en particulier aux enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) qui vivent un choc culturel, lorsqu'ils sont scolarisés (le « choc » est réciproque), sur plusieurs aspects : représentations de l'école et relation à l'autorité ou à l'espace, par exemple. Vasquez-Bronfman & Martinez (1996, p.85) remarquent en effet qu'à l'école, il existe « des normes pour se tenir à sa place, s'asseoir, se lever, demander la parole, s'adresser à ses camarades ou à l'enseignant, suivre la leçon ou ne pas la suivre, attirer l'attention de l'adulte ou se dissimuler pour passer inaperçu... ». C'est dire la difficulté pour certains élèves, *a fortiori* les EANA, d'apprendre ce métier. C'est dire le rôle des enseignants, véritables agents au service de ce projet national de mise en conformité scolaire des élèves.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : culture éducative, attentes normatives et métier d'élève

Dans cette sous-section, nous nous sommes d'abord intéressé aux cultures éducatives. Nous avons vu qu'elles sont alimentées par un certain nombre de valeurs et de traditions sociétales. Elles sont foncièrement dynamiques puisqu'elles sont différentes en fonction des périodes, des pays et des institutions, voire au sein même d'institutions comme l'Education nationale. De fait, cela fait peser le risque de télescopages entre les attentes des élèves et l'école. Cette dernière vise *a minima* la maîtrise de la langue, comme le soulignent les textes officiels en vigueur pour l'enseignement du FL1. L'expression « maîtrise de la langue » est suffisamment éloquente sur les intentions de l'Ecole qui souligne la nécessité de transmettre une certaine norme linguistique du français en FL1 et en FLS, puisque la plupart des enseignants auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont certifiés de Lettres. Ce transfert d'exigence d'un contexte à un autre est facilité par l'absence de programme officiel pour les unités pédagogiques pour allophones arrivants (UPE2A). Seule l'organisation du fonctionnement de ces dispositifs est précisée dans la circulaire datant d'octobre 2012. En

filigrane pourtant, la notion d'inclusion invite à mettre en œuvre une pédagogie différenciée pour adapter l'enseignement aux spécificités de chaque EANA.

Cela étant dit, tout EANA est vite pris dans une logique éducative qui vise à lui faire apprendre le métier d'élève tel qu'il est conçu en France. Nous avons vu à ce sujet qu'il était possible de s'interroger sur une volonté de l'institution de nier à l'élève une partie de son identité de sujet social. Nous avons d'abord constaté que l'école est en quelque sorte aveugle aux compétences plurilingues de ses élèves, en dépit des travaux étayant l'intérêt de considérer cet aspect de leur identité. Nous avons ensuite poursuivi en évoquant la question délicate du non désir d'apprendre, que l'école nie également aux élèves qui sont pris dans un processus de conformisation dès la classe de maternelle, comme l'a démontré la sociologie éducative.

Ces considérations nous entraînent progressivement vers une réflexion plus approfondie sur la question des pratiques enseignantes et des normes que ceux-ci sont amenés à transmettre. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

SYNTHESE DU CHAPITRE I

Les contextes d'enseignement évoqués sont pris dans une dialectique du même et de l'autre. Les divergences structurelles ne peuvent en effet occulter la transversalité de certaines problématiques, telles que celle de l'oralité sur laquelle nous nous sommes arrêté. Ces convergences nous engagent progressivement d'abord sur la voie d'un continuum entre les didactiques du FLE, FLS et FL1, puis sur celle d'une didactique générale du français, voire du plurilinguisme si l'on souhaite mettre au centre des apprentissages non pas seulement l'élève, en tant que sujet scolaire, mais l'enfant, ce sujet social porteur d'une pluralité linguistique. Cette cécité est dictée par la nécessité d'enseigner prioritairement une maîtrise de la langue, gage officiel d'une réussite scolaire.

Nos lectures critiques des textes officiels nous ont amené à mettre au jour les intentions normatives derrière les notions de « maîtrise » et de « correction », vers lesquelles doit tendre tout élève, EANA compris. Dans cette optique, les compétences plurilingues des élèves, allophones ou non, sont peu considérées, voir relayées à des compétences uniquement extrascolaires. Ces exigences normatives renvoient plus globalement à la notion de « métier d'élève » qui peut, parfois, bâillonner le désir non d'apprendre et l'individu même, pour ne faire entendre que l'élève. Celui-ci doit en effet répondre à certaines attentes normatives que l'école tente de faire assimiler dès la maternelle.

Ce n'est toutefois pas l'entité Ecole qui agit ainsi, seule. C'est l'équipe éducative dans son ensemble qui se fait la porte-parole de ces attentes. Quel est le rôle assumé par les enseignants de manière consciente ou non ? Et ces normes scolaires, quelles sont-elles au final ?

CHAPITRE II

ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : PRATIQUES DE TRANSMISSION ET TRANSMISSION DE NORMES SCOLAIRES

Il y a un monde entre Mlle Candy, la douce enseignante de l'héroïne éponyme *Matilda* (Dahl, 1988), et le professeur autoritaire de *La leçon* de Ionesco (1954). Fantasmée ou non, cette différence de traitement du métier d'enseignant a l'intérêt de proposer un éventail des comportements ou actions professorales.

Si Mlle Candy parvient à dissimuler dans l'urgence son étonnement face aux prouesses intellectuelles de Matilda, elle doit bien puiser cette aptitude dans un répertoire d'actions héritées de sa formation, sa culture, son éducation ou développées au cours de sa carrière. Si, en revanche, le comportement du professeur de Ionesco est de plus en plus autoritaire, nous pouvons admettre qu'une part de l'explication se trouve dans ses échanges avec son élève, l'autre relève de ce répertoire didactique que nous accordions à Mlle Candy, ou de sa personnalité. Chaque professeur a ses propres motivations et intentions, son vécu et ses stratégies. Pourtant derrière la singularité de chacun, il est possible d'entrevoir des invariants pédagogiques, tels que la volonté de faire progresser ou le désir de valoriser l'élève (certes, ce désir n'est que passer chez le professeur imaginé par le dramaturge roumain), l'ensemble relevant d'un agir professoral.

C'est de cela dont il sera question dans les lignes qui suivent. L'objectif visé est de comprendre l'action de l'enseignant : de quoi est-elle composée ? Sur quelles théories ou expériences repose-t-elle ? Une problématisation sociologique de la question nous renvoie aux travaux de Bourdieu & Passeron (1970) ou de Perrenoud (1991, 1994) qui présentent l'enseignant comme un élément de reproduction de la culture légitime, avec son cortège de normes et d'attentes à faire respecter. Il semble que, aussi extrêmes que ces positions puissent parfois paraître, il faille admettre avec ces auteurs que l'enseignant demeure encore aujourd'hui un défenseur de l'instruction mais également de l'ordre établi.

Nous apporterons des éléments de réponse à ces questions en présentant au préalable les théories de l'action qui servent de cadre à la compréhension de l'agir professoral tel que défini par l'équipe Interaction Didactiques et Agir Professoral²⁵ (IDAP), que coordonne Cicurel.

²⁵ <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp>

Il conviendra ensuite de revenir sur une notion aussi essentielle que complexe : la norme. Nous l'aborderons à travers divers champs disciplinaires pour en faire ressortir les éléments principaux pour la poursuite de notre étude. Cette présentation nous conduira d'ailleurs à traiter des normes scolaires pour mieux analyser dans quelle mesure l'enseignant, de la discipline français en particulier, peut être considéré comme un passeur de normes.

1. Théories de l'action et agir professoral

Partons d'un postulat : tout enseignant est mu par un projet d'enseignement qu'il a planifié selon des attentes personnelles et institutionnelles précises. Il les mettra en forme dans sa classe et les modifiera certainement en fonction de l'évolution du cours. Ses actions sont donc motivées et visent un but, dont l'élève n'est pas toujours conscient, ni même parfois informé. Mais qu'entend-on exactement par « actions » ? Comment s'organisent-elles et s'actualisent-elles ? Quelles spécificités ont celles de l'enseignant ?

Nous étudierons cela en trois temps. Le premier est consacré aux théories de l'action, dont il nous reviendra de faire une présentation aussi succincte que complète. Ces premiers éléments nous permettront de rappeler le cadre théorique dans lequel s'insèrent les travaux de l'agir professoral. Dans un deuxième temps, nous le déclinons en considérant d'abord les questions de répertoires didactiques et des pratiques de transmission, à travers notamment la question du « style professoral ». Enfin, parce que les actions professorales se déroulent dans les interactions didactiques, il conviendra dans un troisième temps de consacrer une partie de notre réflexion aux spécificités du discours enseignant.

1.1 Théories de l'action : entre intentionnalité et émergence

Baudouin & Friedrich (2001) et Filliettaz (2005) ont souligné la difficulté, si ce n'est l'impossibilité, à ce jour, de parler d'une théorie de l'action unifiée tant cette question rassemble des disciplines diverses (Bronckart, 2004, p.18), apportant avec elles leurs lots de conceptions et terminologies spécifiques. Selon Baudouin & Friedrich (*ibid.*), deux dimensions majeures sont toutefois communes aux différents domaines scientifiques : le discursif et l'intentionnel.

Il existe plusieurs modélisations de l'action. En sciences de l'éducation, Sensevy propose un « essai de modélisation de l'action didactique générique du professeur » (2001, p.213). Malgré l'intérêt certain de son modèle dans ce qu'il tente de comprendre, au sens

étymologique, l'ensemble de la question de la communication didactique, nous ne l'utiliserons pas ici. Son approche cherche notamment à « questionner les fondements anthropologiques des théories de l'action » (*ibid.*, p.203), ce qui dépasse notre cadre théorique et nos intentions. Cela nous amènerait d'ailleurs sur d'autres terrains d'analyse puisqu'il « s'efforce de décrire la communication didactique dans sa complexité » (*ibid.*, p.212). Il ne sera pas question dans notre travail, par exemple, de décrire l'ensemble des tâches de l'enseignant, ni ses techniques. En revanche, l'approche discursive de l'action de Filliettaz nous paraît plus appropriée à notre démarche. L'auteur s'appuie notamment sur la sociophénoménologie de Schütz et sa conception de l'action. Il lui emprunte notamment la notion de typicalité :

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

Schütz défend une approche rationnelle « à plusieurs degrés » (*ibid.*, p.41) et sociohistorique de l'action. En outre, puisque « je peux le [le projet] faire à nouveau », nous dit Husserl (cité par Schütz, *ibid.*, p.27), une certaine planification est envisageable. L'action peut être « prévue à l'avance » (*ibid.*, p.26), anticipée, et ce d'autant plus qu'elle est guidée par un projet, un « motif-en-vue-de » (*ibid.*, p.28). Celui-ci renvoie à la notion d'intentionnalité, un concept central dans la phénoménologie husserlienne (Baudouin & Friedrich, 2001, p.10) et que l'on pourrait recouper avec la conception téléologique de l'agir (Habermas, 1987).

Ce modèle rationnel a néanmoins ses limites. A la suite de Bronckart (2004, p.18), nous nous interrogeons notamment sur la place accordée à l'intentionnalité de l'action. Il nous semble nécessaire de retenir, avec Filliettaz (2005, p.24) une part d'« accommodation » dans l'action en plus du caractère planifié puisque « les individus (...) disposent d'une capacité à s'adapter aux circonstances locales et singulières » (*ibid.*). Cette réflexion conduit Filliettaz à dissocier deux termes : action et activité. Nous retiendrons ses définitions (*ibid.*, p.25) :

- « [l']action saisit des conduites finalisées adoptées par des agents de chair et d'os dans des circonstances effectives et nécessairement singulières » ;
- l'activité 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 ».

L'agir sera utilisé comme terme générique permettant de désigner « les processus praxéologiques dans leur globalité, indépendamment de leur pôle schématique ou émergent » (*ibid.*).

Refusant toute dichotomie, l'auteur propose d'envisager l'agir humain sous quatre angles (2006, p.75) qu'il organise en deux continua croisés (Fig.1) sur lesquels il place les

quatre pôles suivants :

- sa singularité : « [l']agir est interprété comme une occurrence unique, situé ». C'est le pôle émergent de l'agir ;
- sa dimension socio-historique : l'agir « s'adosse à des préconstruits sociohistoriques récurrents, stabilisés, réitérables », qui relèvent d'un pôle schématique (ou typifiant) de l'agir ;
- son caractère individuel et finalisé, qui réfère à « la capacité des individus à transformer leur environnement en adoptant des conduites finalisées ». C'est le pôle individuel ;
- sa dimension collective qui correspond aux « capacités individuelles en lien avec le groupe social qui joue un rôle dans l'agir²⁶ ». Elle relève du pôle collectif.

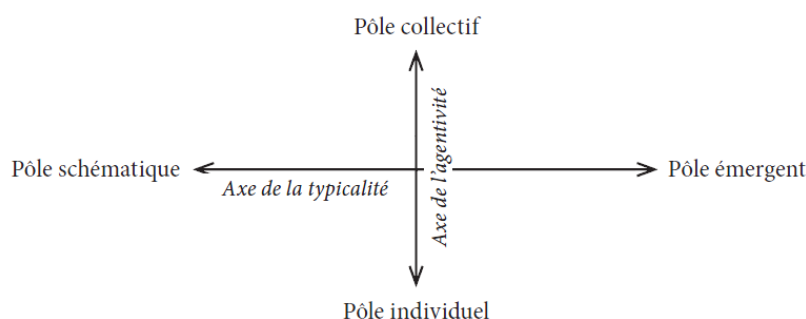


Figure 1 : les lignes de tension de l'agir (Filliettaz, 2006)

L'action, selon Filliettaz, peut donc s'articuler autour de deux axes majeurs : l'axe d'agentivité et de typicalité. Chaque axe constitue un continuum mettant en tension deux pôles. Sur l'axe d'agentivité, se font face les pôles individuel et collectif, sur l'axe de typicalité, les pôles schématique et émergent.

Au-delà de son intérêt théorique, cette modélisation a l'avantage de proposer un cadre interprétatif à l'agir humain qui dépasse toute dichotomie simplificatrice de l'action professorale (soit schématique, soit émergente, d'une part, soit individuel, soit collectif d'autre part). Notons que nous retrouvons cette conception de l'action dans la notion de « pluralité interne de l'acteur » que défend Lahire (1998, p.54). L'auteur reconnaît en effet aussi bien les schèmes d'actions incorporés (*ibid.*, p.204) que l'importance de la situation présente dans la compréhension de l'action des individus.

Dès lors, il convient de reconnaître qu'une partie de « l'action échappe [aussi] à nos intentions » (Morin, 2005, p.107). Il existe une part de risque, d'inattendu dans l'action éducative. C'est ce que montre Cicurel dans sa théorie de l'agir professoral.

²⁶ On reconnaîtra l'influence de la pensée de Schütz, qui écrit en 1987 (p.19) : « [s]eule une infime partie de ma connaissance du monde s'origine dans mon expérience personnelle. La plus grande partie vient de la société ».

1.2 L'agir professoral. Voyage au cœur de l'action enseignante

Nous traiterons ici deux points essentiels. D'une part, nous verrons que l'action enseignante, si elle est employée au singulier, n'en est pas moins une action plurielle, l'enseignant étant pris dans de multiples activités à la fois. Ensuite, nous aborderons l'action professorale sous l'angle du « risque », une notion que Cicurel emprunte à Goffman.

1.2.1 Une action plurielle

L'action enseignante est complexe. Complexe au sens que lui donne Morin (1999, p.17). Ses différents constituants, le sociologique, l'économique, le politique, l'affectif, le psychologique, le mythologique, sont inséparables : ils forment un « tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif ». Complexe également au sens pédagogique, dans le rapport direct avec les élèves. L'enseignant est amené à gérer une pluralité d'actions dans sa pratique ; il est pris dans un « pluri-agenda » (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro & Larguier, 2004, p.40) : il doit « évaluer, reconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un élève et à l'ensemble de la classe » (*ibid.*). Sur le plan didactique également cette multiplicité des actions est dense.

Cicurel (2011a, p.130-131) dégage cinq éléments constitutifs de l'agir professoral :

- « 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 (...) ;
- L'action d'enseignement est une action planifiée, marquée par l'intentionnalité : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance (...) ;
- La mise en place de cette action qui comporte de nombreux buts (...) rencontre des *obstacles*²⁷ de plusieurs ordres (...) ;
- Il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude (...) ;
- Une part de l'action d'enseignement est un savoir-faire relevant d'une *compétence corporelle*, dans laquelle on peut inclure la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactique : écrire au tableau, faire face à la classe, utiliser un projecteur, etc. ».

A notre connaissance, peu d'études françaises ont été consacrées aux compétences corporelles dans l'agir professoral. On peut ici considérer les travaux de Pujade-Renaud (1983), de Jorro (2004, 2006) ou encore ceux de Bucheton & Dezutter (*dir.*, 2008) sur la corporéité de l'activité enseignante, qui relèvent toutes d'une approche non verbale des pratiques professorales. Dans la lignée des recherches menées par Tellier dans le domaine de la gestualité pédagogique, nous considérerons cette pratique davantage sous l'angle de la gestualité dans son rapport à la parole, telle que traitée par les études de la gestuelle (les « gesture studies »).

²⁷ C'est l'auteure qui souligne.

Parmi les éléments évoqués par Cicurel, nous retrouvons sans surprise plusieurs notions abordées dans la sous-section précédente sur les théories de l'action, dont celle d'«incertitude», que nous devons notamment aux risques potentiels présents dans toute action enseignante.

1.2.2 Une action à risques

Cicurel (2005, 2007) applique à l'agir professoral la notion de risque, qu'elle emprunte à Goffman. Selon le sociologue américain, le risque est inhérent à l'action : « L'action, je l'ai dit, se rencontre partout où l'individu prend connaissance de cause des risques importantes et apparemment évitables » (Goffman, cité dans Cicurel, 2011a, p.133).

Par l'improvisation que requiert cette pratique, l'action menée par l'enseignant est potentiellement menaçante pour sa face positive (*cf.* Chapitre III, §1.1.2.2) : activité non comprise ou mal effectuée, mauvaise gestion de l'imprévu, d'un conflit, etc. Cette part d'inattendu, qui met également en danger la planification de l'enseignante (Cicurel, 2005, p.187-188), rend d'autant plus prégnante la question des « dispositions mentales et comportementales » (Lahire, 2011, p.33), des ressources réactivées et mises en œuvre dans le feu de l'action pour s'ajuster à la situation (Lahire, 1998, p.60 ; Bigot & Cadet, 2011, p.21). Elle souligne également l'importance de la planification, qui permet de gérer au mieux les imprévus. C'est dans ces moments d'inattendu que s'exprime certainement toute la « flexibilité communicative » (Cicurel, 2005, 2011a) de l'enseignant.

C'est toute cette complexité de l'agir que nous retrouvons dans la définition qu'en propose Cicurel (2011a, p.119) : « 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 ». Selon cette définition, l'agir varie selon les cultures éducatives, la personnalité ou la formation de l'enseignant, ou les contextes d'enseignement. Comparer des agir, dans le sens d'opposer des pratiques, serait donc peu productif. L'intérêt, en revanche, d'une mise en parallèle des pratiques serait de nous renseigner sur les invariants des actions mises en œuvre par les enseignants de mêmes disciplines.

Notons, qu'à ce jour, très peu de travaux incluent la question de la mimogestualité dans l'agir professoral (voir notamment les études de Tellier, dans une approche semicontrôlée). Si la transcription des données orales représente un « travail long et minutieux », comme le reconnaît Cicurel (2011a, p.246), le traitement de la mimogestualité l'en sera d'autant plus. Il n'en demeure pas moins que, en dépit de la lourdeur que cela constitue, l'étude de l'aspect mimogestuel de l'agir constituera un aspect de notre travail.

Sur le plan méthodologique, ce voyage au cœur de l'agir professoral ne peut avoir lieu sans le concours des enseignants. Parce que l'action n'a pas la même signification pour l'acteur, le co-acteur et l'observateur (Schütz, 1987, p.31), ce voyage exige « la prise en compte du point de vue des acteurs » (*ibid.*, p.12) ; cela n'est pas sans poser des difficultés d'ordre théorique. En effet, cela interroge la capacité des enseignants à objectiver leur agir (Lahire, dans Cicurel, 2011a, p.238). Dans quelle mesure les dires sur le faire (Cicurel, 2011b), que nous livre l'enseignant de l'étude, ne sont-ils pas une reconstruction de son action, et donc une distorsion de l'action elle-même ? Est-il par ailleurs véritablement en mesure d'explicitier son action ou n'existe-t-il pas une part d'énigmatique dans l'action que l'on doit à la « créativité de l'agir » (Joas, 2001, p.27) qui échapperait à sa conscience donc à son raisonnement ? Les dires des acteurs ne s'appliqueraient alors que sur la part intentionnelle de leur action.

Nous avons cherché jusque-là à mieux cerner la question des théories de l'action, le socle théorique sur lequel repose la conception de l'agir professoral tel que l'entend Cicurel. Cela nous a conduit à prendre connaissance des premiers éléments définitoires de l'agir professoral. Nous avons vu que l'enseignant étant pris dans un pluri-agenda, son action était foncièrement plurielle. Elle est également « à risques » dans la mesure où une part d'incertitude plane constamment sur sa pratique.

La sous-section 1.3 poursuit ce voyage au cœur de l'agir professoral en s'intéressant plus spécifiquement à sa mise en œuvre sur le terrain.

1.3 L'enseignant en action

Cette sous-section propose de s'intéresser à l'agir professoral en considérant les notions de « répertoire didactique » et de « style professoral ». Dans un premier paragraphe, nous nous pencherons sur la notion de répertoire didactique, qui rassemble les ressources composant l'agir professoral et observables à partir des pratiques de transmission que met en œuvre l'enseignant. La présentation de ces pratiques nous conduira, dans un second paragraphe, à prêter une toute particulière attention au style professoral.

1.3.1 Répertoire didactique et pratiques professorales

Les enseignants disposent d'un répertoire didactique. Il s'agit d'un ensemble de ressources et de modèles théoriques et pratiques qu'ils se constituent au gré de leur histoire personnelle et professionnelle (Cicurel, 2002, 2011a ; Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2004 ; Cadet, 2006). Ces schèmes d'actions sont influencés par divers éléments qui relèvent des sphères personnelles/sociales, scolaires et/ou professionnelles. Nous pouvons par exemple

inclure les formations, les rencontres, le parcours scolaire et universitaire, les années d'expérience et les représentations que l'enseignant s'est forgés et continue de se forger. Ils sont par conséquent en perpétuelle construction, donc foncièrement évolutifs (Cadet & Causa, 2005, p.165). Tout comme l'agir, ce répertoire n'est toutefois pas directement observable. En revanche, ce à quoi peut avoir accès le chercheur, et qui constituera une fenêtre sur ces répertoires, sont les pratiques de transmission.

Elles correspondent aux « pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales et mimogestuelles) et [aux] pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (Cicurel, 2002, vnsp.). Relèvent donc de ces comportements toutes les actions permettant à l'enseignant de remplir sa part du contrat didactique (*cf.* Chapitre III, § 2.2). Chaque enseignant actualise ces pratiques différemment, en fonction de sa culture éducative et de son répertoire didactique. Cicurel (2011a, p.155) les situe entre « la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, surgissant dans le vif de l'échange ». Ce terme « stratégie » est considéré différemment selon les auteurs. Il mérite donc que nous nous arrêtions quelques instants, ne serait-ce que pour préciser notre position.

A partir des réflexions de Michel de Certeau, Cicurel distingue « tactiques » et « stratégies » sur la base de l'opposition improvisation/planification. Or, selon nous, la stratégie peut également relever de l'action construite dans l'échange (Vion, 1992, p.91) pour surmonter un obstacle imprévu, ce que Giacomi & Hérédia nomment la « stratégie de gestion » (1986, p.16). D'ailleurs, il nous semble que, comme la tactique, ces stratégies de gestion fonctionnent également « au coup par coup » (Cicurel, 2011a, p.149), « à partir de ce qui vient d'être dit par un locuteur » (Giacomi & Hérédia, 1986, p.20). Il s'agit alors de choisir, comme pour la stratégie, « entre plusieurs possibles » (Cicurel, *ibid.*) dans le feu de l'action. Lorsque ces pratiques de transmission sont stabilisées et relèvent du pôle individuel, certains auteurs font référence à un « style professoral ».

1.3.2 Le style professoral : une fenêtre sur les invariants dans les pratiques pédagogiques

Carlo évoquait en 2005 (p.106) l'existence d'un style enseignant qu'elle définissait comme « le marquage verbal, paraverbal, non verbal, de l'agencement des différents rôles que [l'enseignante] met en œuvre, qu'elle les endosse délibérément ou non ». Cette définition souligne bien la densité des pratiques professorales en évoquant le caractère multimodal, pluriel et plus ou moins intentionnel de ces actions. Ce n'est toutefois pas cette approche que nous aurons de la notion. Elle ne considère pas la question du style en termes d'invariants, que

L'on observerait par exemple dans les actions menées par une même enseignante dans deux contextes d'enseignement distincts, comme notre corpus nous invite à le faire.

Dans notre étude, le « style professoral » s'entendra davantage comme le propose Cicurel (2011a, p.166). Notons au préalable que Cicurel (*ibid.*) s'interroge sur la pertinence du choix terminologique. Selon elle, la notion de « style » possède un caractère trop « fixe ». Elle lui préfère le terme de « posture », sans toutefois le substituer à « style » dans le reste de son ouvrage. Pour notre part, nous conserverons celui-ci ; nous ne lui prêtons pas le caractère figé évoqué par Cicurel : tout autant que le répertoire didactique dont il se nourrit, il évolue avec le temps et les expériences.

Pour être établi, ce style professoral nécessite des « corpus assez longs et [des] séquences dans lesquelles un même enseignant fait face à des publics différents afin d'isoler ce qui revient comme pratiques de transmission » (*ibid.*). A ce jour, nous n'avons pas connaissance de travaux consacrés à cette notion dans cette perspective-ci. Or, l'intérêt d'avoir accès aux pratiques de transmission d'un même enseignant dans des contextes différents, comme c'est notre cas, est de pouvoir observer et analyser tant les différences que les invariants dans ses pratiques. L'existence de schèmes d'action incorporés ne suppose-t-elle pas la récurrence de certaines actions en dépit des singularités contextuelles et didactiques ?

Selon Cicurel (*ibid.*, p.166-176.), il est possible de définir ce style en fonction de la polarisation sur l'un des quatre plans suivants :

- *la langue* : quelles sont les stratégies mises en place pour transmettre l'objet-langue ? A cette conception initiale, nous ajouterons les stratégies de l'enseignante pour construire interactionnellement ou non des normes scolaires, que nous définirons plus bas (*cf.* § 3.1). Cela nous conduit à étendre la question du style professoral aux enseignants des autres disciplines, et à inclure plus largement le contenu disciplinaire à enseigner ;
- *la planification* : le cours de langue étant une action planifiée, quelle place l'enseignante laisse-t-elle à la digression ? ;
- *l'interaction didactique* : quelle implication des destinataires dans le discours didactiques ? Quel équilibre entre conversation et finalités didactiques ;
- *l'inscription du moi* : quelle est la place de la subjectivité du professeur dans le discours didactique ?

L'angle d'approche retenu nous conduit à privilégier les plans « langue » et « interaction ». Il sera néanmoins difficile de ne pas faire allusion, voire de ne pas traiter les questions de la « planification » et de « l'inscription du moi ».

Pour finir, précisons que dans notre esprit, le style professoral est certes constitué de récurrences dans les *pratiques* d'un contexte à un autre, mais également d'invariants dans les

intentions visées par ces pratiques. En d'autres termes, pour parler de « style professoral », une même action devrait avoir la même fonction dans les deux contextes. Aussi, il nous semble nécessaire de préciser que nous entendrons par style professoral les invariants dans les pratiques d'un même enseignant d'un contexte à un autre. Indépendamment du contexte, ces récurrences visent le même objectif pédagogique.

Les actions verbales et non verbales que l'enseignant met en œuvre renvoient donc à un ensemble de ressources déterminées par divers facteurs tels que la formation ou l'expérience personnelle. C'est en s'intéressant à ces pratiques que l'on peut définir le style professoral de l'enseignant, notamment en isolant les invariants dans ses actions dans des contextes pédagogiques distincts.

Que chaque enseignant puisse avoir un style propre ne doit toutefois pas nous empêcher de supposer, sur la base de la théorie hologrammique de Morin (2005), que des similitudes puissent être relevées entre enseignants. Ils partagent en effet un certain nombre de traits en commun dont leurs discours portent la trace.

1.4 Une approche de l'enseignant par son discours

Dans la logique de l'approche orchestrale de la communication que nous adoptons, le discours de tout enseignant est pris dans un circuit d'échanges incessants. Si l'on isole ce discours, nous pouvons lui reconnaître certaines spécificités (voir notamment Chaudron, 1988).

Notre problématique nous invite à nous intéresser plus spécifiquement à la « flexibilité » qui le constitue, ainsi qu'au fait qu'il soit un discours fondamentalement évaluateur. C'est ce que nous aborderons dans les deux paragraphes suivants.

1.4.1 Une parole flexible

Parmi les invariants du discours enseignant, il est possible de mentionner son caractère adaptatif et inventif, que Chaudron (1988) ou Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro & Larguier (2004) ont rappelé dans leurs recherches. Le professeur n'impose pas son discours aux élèves ; il a le souci de considérer le contexte d'énonciation, incluant les coparticipants à l'interaction. Les études ont montré les processus d'ajustement mis en œuvre chez l'enseignant pour s'adapter « aux modes de dire et de faire des élèves, aux types de regroupement » (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro & Larguier, 2004, p.34).

Chaudron, dans une méta-analyse présentée dans son ouvrage *Second language classroom* (1988), fait état de diverses modifications que fait subir l'enseignant à son discours, en

fonction du profil du public (apprentissage en contexte institutionnel en situation endolingue ou apprentissage en milieu naturel en situation d'interaction interlingue). Parmi les adaptations professorales dans le cas d'un enseignement auprès de locuteurs allophones de niveau élémentaire, l'auteur évoque notamment : le ralentissement du débit de parole, des pauses plus longues et plus fréquentes, l'usage de phrases simples ou encore une tendance à la répétition (1988, p.85). Ces conclusions en contexte didactique renvoient à celles de Ferguson (1971) ou Long (1983) dans leurs études concernant l'adaptation du locuteur natif à un interlocuteur allophone.

Cette aptitude à s'adapter au public fait écho aux recherches entreprises par Cicurel (2005) sur la « flexibilité communicative », notion héritée de l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1989). A l'origine, elle renvoie à « la capacité [des locuteurs experts] à adapter leurs stratégies à leur auditoire et aux signes tant directs qu'indirects, de telle manière que les participants soient capables de contrôler et de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres » (1989, p.21). Cette capacité requiert une réflexion dans le feu de l'action afin de réajuster le discours ou le comportement. Pour ce faire, le locuteur expert s'appuie sur tout indice multimodal.

En contexte didactique, Cicurel utilise cette notion pour désigner « la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant » (2011a, p.175). Pour notre part, nous pensons que l'enseignant est également appelé à réagir aux situations *non* verbales émergeant dans la classe, ce que ne contient pas explicitement la définition. Comme le remarque une enseignante (Corpus entretien semidirigé, EnsM), cette parole flexible concerne aussi les critères et la manière d'évaluer les productions des élèves allophones ou des francophones dont les compétences sont assez fragiles :

- « j'accepte chez lui [Nolan, un EANA] plus d'erreurs plus de balbutiements » ;
- « je vais malgré tout l'encourager [Noah, un élève francophone] à écrire même s'il fait des erreurs tant pis on s'en moque tu écris pour qu'il soit décomplexé ».

1.4.2 Une parole évaluatrice

La parole enseignante est également définie par rapport à la notion de contrôle, que cela soit sur la parole produite par les apprenants ou sur leur comportement.

Il y a une vingtaine d'années, Bange introduisit la notion de bifocalisation, qui correspond au « contrôle métadiscursif et métalinguistique » (Bange, 1996, vnspp.) exercé par le professeur tant sur l'objet du discours apprenant que sur sa forme. Il existe donc un « double niveau de communication » (Dabène, 1984, p.40) constitué d'un premier échange banal entre enseignant et apprenant, doublé d'un échange situé à un niveau méta puisqu'il prend la qualité, les

modalités de production du premier échange pour sujet de discussion. Puisque cette « métacommunication » (*ibid.*) s'intéresse au degré d'acceptabilité de l'échange premier, elle relève de la fonction « évaluateur » de l'enseignant. Elle fait partie des trois fonctions (Dabène, 1984) qu'il réalise de façon concomitante ou alternée (*ibid.*, p.41-42) :

- *fonction de vecteur d'information*, qui correspond au but attendu de tout enseignement : « transmettre un certain savoir ».

Il s'agit d'informer sur la langue, expliquer un segment de phrase, un terme, etc., et décrire le fonctionnement de la langue ;

- *fonction de meneur de jeu* : « c'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers ».

Cela concerne les attributions de tours de parole, les « incitations à la prise de parole » mais aussi les « opérations de mise en garde destinées à attirer l'attention de l'auditoire sur le risque encouru » ;

- *fonction d'évaluateur* : l'enseignant « est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme [de référence] (...) même si [l'évaluation] se résume à une simple échange de regards ».

Ce contrôle peut s'actualiser lors d'opérations appréciatives, correctives, directes ou indirectes comme dans le cas des reprises (*ibid.*, p.43). Il se réalisera différemment selon les contextes d'enseignement : le degré d'acceptabilité et directivité avec laquelle la fonction de « juge linguistique est assumée » variera en fonction de ces paramètres (Cicurel, 1990, p.29).

En général, l'action enseignante exerce un contrôle régulier sur la parole produite (Cicurel, 2011a, p.29) et le comportement des apprenants afin qu'ils respectent au mieux les quatre règles du principe de coopération (Grice, 1975/1979, p.61) :

- 1) règle de quantité (« que votre contribution (ne) contienne autant/pas plus d'information qu'il est requis » ;
- 2) règle de qualité (« que votre contribution soit véridique ») ;
- 3) règle de relation (« parlez à propos ») ;
- 4) règle de modalité (« soyez clair »).

A la suite de Cicurel (2011a, p.36-37), il nous semble nécessaire de relativiser ces principes dans le cadre didactique puisqu'ils ne peuvent être appliqués tels quels. Par exemple, la notion de vérité du discours n'est pas un critère figé puisque l'apprenant est régulièrement amené à simuler le réel. En revanche, la règle de modalité nous paraît essentielle en classe de langue (première ou seconde). « [L]es prises de parole sont fortement contraintes », comme le rappellent les injonctions, implicites ou non, « parlez mieux », « parlez encore », « parlez

comme » ou « ne parlez plus » (*ibid.*, p.38-39), qui invitent les élèves à intervenir en suivant un format attendu. Notons toutefois que, sans plus de précision, une telle injonction peut être confuse pour l'élève qui ne sait pas vraiment ce sur quoi porte la requête. Est-ce une erreur d'ordre linguistique ? culturel ? ou langagier ?

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : théories de l'action, agir et style professoral, flexibilité communicative

Cette section 1 visait à présenter les éléments principaux de l'agir professoral. Nous avons au préalable rappelé les points clés des théories de l'action, qui sert de cadre à l'agir professoral. A partir du modèle de Filliettaz, nous avons observé que cet agir est tiraillé entre quatre pôles : collectif, individuel, émergent et schématique.

Une fois ces éléments théoriques éclaircis, nous avons entrepris un voyage au cœur de l'agir professoral pour en comprendre les composantes essentielles. Nous avons considéré les notions de répertoire didactique, qui renvoie aux ressources dont dispose tout enseignant, et qu'il a accumulées tout au long de son parcours personnel, universitaire ou professionnel. Ce répertoire alimente les pratiques de transmission, qui sont observables en classe. Les récurrences dans les pratiques évoquent la notion de « style professoral », que nous emploierons dans le sens que lui donne Cicurel, à savoir les invariants dans les pratiques d'un contexte à un autre. Nous avons également précisé que, dans notre esprit, cette invariance concerne également les intentions pédagogiques que vise l'enseignant.

A l'inverse, il est possible de reconnaître à l'enseignant une certaine « flexibilité communicative » : l'enseignant adapte son discours selon le public. Dans le même temps, cette parole est foncièrement évaluatrice. En d'autres termes, l'enseignant s'apparente à une sorte de « big brother institué » (Perrenoud, 1991, vnsf) qui a notamment pour tâche de surveiller la parole et le comportement de l'élève.

C'est à cet aspect plus précis que nous allons à présent nous intéresser en considérant la question de la norme, d'abord dans un cadre général avant de la traiter dans le contexte didactique.

2. La norme : approche transdisciplinaire d'une notion clé

« [Nous serions] ici bien téméraire pour ne pas dire insensé » (Vaugelas, 1647) de prétendre à l'exhaustivité sur la question de la norme. Ce n'est pas l'intérêt de cette section, ni le but de notre étude. L'objectif fixé est de revenir sur les principales caractéristiques de cette notion afin de saisir au mieux ce qui fait sa complexité et son intérêt pour les questions didactiques. Il nous semble en effet très difficile de dissocier l'enseignement de la question des normes (linguistique, communicationnelle ou comportementale, par exemple), ou de ses représentations, car elle innerve les interactions de classe aussi bien en tant que but à atteindre, que comme processus (la construction des normes). L'enseignant, en exerçant consciemment ou non son « pouvoir inquisitorial » (Perrenoud, 1991), garantit le respect des normes scolaires (*cf. infra* § 3.1). Il exerce, de fait, la fonction de passeur de normes.

Pour mettre en perspective les éléments définitoires de la norme, nous avons choisi de croiser la conception qu'en proposent plusieurs champs disciplinaires. De fait, d'une discipline à l'autre, certaines idées se feront écho, soulignant ainsi la saillance de ses traits dominants.

2.1 Norme, règle, loi. Pour savoir de quoi l'on parle

Attardons-nous quelques instants sur l'étymologie de trois termes : norme, règle et loi, que Rey (1972, p.5 ss.) met en perspective. Nous compléterons ses propos par les informations recueillies dans le *Dictionnaire historique de la langue française* (dorénavant *DHLF*, Rey, *dir.*, 1998).

La loi, nous dit Rey, est ce qui doit être obéi. Le caractère impératif que véhicule ce terme, lié certainement à son origine religieuse, se maintient dans son évolution historique. Pourtant, le *DHLF* (p.2049), rappelle que dès le Ier siècle avant J.-C. « il désigne aussi bien les conventions passées entre particuliers que l'ensemble des préceptes de droit acceptés par l'assemblée des citoyens consultés par le magistrat ». Il y est donc tout autant question de « contrat », de « convention » explicite.

Bien que ne partageant pas d'origine étymologique avec la notion de « règle », la loi s'applique dès le XII^{ème} siècle à « la règle exprimant la volonté de Dieu » (*ibid.*) ou, au XVI^{ème} siècle, à la « règle imposée par les choses, les circonstances » (p.2050). Cette dernière acception nous intéresse tout particulièrement. Elle fait écho à certaines justifications utilisées par les enseignants pour expliquer telle tournure linguistique ou telle sanction : « ben parce que » (corpus T-FL1/2-4) ou son équivalent « c'est comme ça ». Il s'agirait alors simplement d'assumer ce qui nous dépasse, voire nous transcende et s'impose à nous.

La règle tire son origine du latin *regula* (> équerre), qui est l'« instrument servant à mettre d'équerre » (*DHLF*, p.3147). Cela a pour effet de la rapprocher de la norme (*norma* > équerre), qui possède un sens aussi bien technique que moral en tant que ligne de conduite, de règle à suivre. Les arguments que propose Rey pour distinguer norme de loi nous paraissent peu convaincants, d'autant que Vion (1992, p.70) rappelle que « [l]a norme (...) relèverait de l'ordre de la loi ». Contrairement à la loi, nous dit Rey (1972, p.6), la norme « suppose finalité et valeur ; elle est ce qui doit être, un futur réglé ». Or, sans prétendre faire l'exégèse des textes sacrés, les lois de Moïse nous paraissent également contenir une finalité : le vivre ensemble, si l'on nous permet cet anachronisme, et le Décalogue ne nous énonce-t-il pas « ce qui doit être », que se charge d'exprimer le futur à valeur injonctive ?

Les recherches complémentaires dans le *Trésor de la langue française informatisé*²⁸ (TLFI) ou *Le Petit Robert* ne permettent pas de véritablement distinguer ces termes, l'un renvoyant par synonymie à l'autre. Un argument sémantique nous permettra cependant de trancher en faveur de l'emploi privilégié de norme et occasionnellement de règle. Comme l'atteste l'adjectif « légal », la loi possède une valeur juridique encore bien marquée, et qui ne convient pas à notre travail.

Ces précisions terminologiques nous permettent à présent de nous consacrer plus spécifiquement aux façons dont diverses disciplines ont appréhendé la question de la norme.

2.2 La norme : un singulier pluriel

Nous nous permettrons ici cette transgression grammaticale qui fait écho à celle que s'était autorisée Houdebine (1994) lorsqu'elle parlait de « l'une langue » afin de souligner la variété inhérente au langage. A notre tour, par cet écart normatif, nous souhaiterions attirer l'attention sur le caractère polysémique de ce terme, que tend à dissimuler l'usage du générique.

Comme nous le disions plus haut, le concept de norme est hautement transdisciplinaire puisque la plupart des sciences humaines (notamment la psychologie sociale, la sociologie, la linguistique, la sociolinguistique, la didactique, la philosophie, les sciences politiques, ou encore le droit) s'y sont intéressées. Nous avons choisi de l'aborder sous cinq angles : psychosocial, sociologique, sociolinguistique, linguistique et didactique.

Nous analyserons tout d'abord la norme sociale, en présentant les réflexions menées dans le domaine sociologique et sociopsychologique. Ensuite, nous traiterons du sujet en évoquant la norme linguistique, en nous appuyant sur les travaux en (socio)linguistique avant

²⁸ <http://atilf.atilf.fr/>.

de proposer une courte synthèse critique. Elle sera l'occasion de se demander en quoi la prise en compte des interactions et du contexte modifie la compréhension que nous avons de cette notion. Nous en profiterons pour évoquer l'intérêt des normes dans la construction du social et des apprentissages. Ces mises au point nous permettront enfin de nous concentrer sur l'analyse qu'en fait la didactique. Il sera question de traiter plus spécifiquement de la norme scolaire, une notion circulante dans le domaine didactique ou en sociologie de l'éducation mais pour laquelle nous ne trouvons aucune définition précise. Nous tenterons, dans de ce dernier paragraphe, de combler cette lacune.

2.2.1 La norme sociale : une approche sociologique et sociopsychologique. Favoriser le vivre ensemble

Depuis le *Leviathan*, qu'écrivit Hobbes au XVII^{ème} siècle, nous admettons la nécessité de soumettre les individus à un pouvoir souverain pour faciliter, qu'on nous pardonne cet anachronisme à nouveau, le vivre ensemble. Cela prend la forme d'un pacte, d'un « contrat social » (Rousseau, 1762/1963) qui repose sur l'idée que tout individu accepte de renoncer à (une partie de) ses droits pour se soumettre à des règles collectives. Si le « pacte social » était amené à être violé, « chacun rentre[rait] alors dans ses premiers droits, et repren[dra] sa liberté naturelle » (Rousseau, 1762/1963, p.61).

La norme sociale²⁹, comme l'entend la sociologie durkheimienne se situe dans la continuité de cette réflexion. En effet, Durkheim (1894, p.19) entendait les faits sociaux comme « des manières d'agir de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à eux ». Or, dans la mesure où ces normes sont partagées par tous, car collectives, il convient d'en contrôler le respect. C'est le rôle qui incombe aux institutions, telle l'école (Bourdieu, 1982) ou la justice, et à tout individu, qu'il en soit conscient ou non, lors des interactions sociales quotidiennes. La connaissance de ces normes de conduite crée en effet des attentes normatives incorporées chez les participants aux interactions. Obéir à une norme signifie alors satisfaire une « attente généralisée de comportement » (Habermas, 1987, p.101). A l'inverse, désobéir à ces attentes a pour effet de tenir éloignée la personne déviante (Durkheim, 1894, p.19), voire de la stigmatiser (Goffman, 1975).

Présentées ainsi, l'on pourrait supposer également que les normes ne sont que « violence invisible » et parfois « silencieuse » (Bourdieu, 1982, p.38). Or, vu qu'elles constituent les « conditions nécessaires de la vie sociale » (Goffman, 1975, p.150), elles participent du maintien de la cohésion du groupe. Elles ont pour objectif de transmettre des

²⁹ Nous intégrons dans ces normes sociales, les normes dites interactionnelles qui définissent des normes en termes d'adresse ou de tours de parole.

valeurs communes, des points de repères sociaux, linguistiques, moraux qui permettent aux individus d'évoluer au sein d'une même communauté. Ces réflexions sont très proches de celles qui ont cours en sociopsychologie, qui insiste sur le caractère collectif de la norme et la relie aux notions d'influence et de conformité au groupe (Moscovici, *dir.*, 1984).

Ce champ disciplinaire définit la norme comme « l'ensemble des comportements et des réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve, et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité par ses membres en toute situation pertinente » (Bloch *et coll.*, 2002, p.848). Cela implique des attentes partagées, souvent tacites, voire des pressions tant extérieures qu'intérieures (ou plutôt intériorisées), quant à la manière d'évoluer en société. Tout manquement à ces normes entraîne un certain nombre de réactions pour « obliger les déviants à se conformer » (Doms & Moscovici, 1984, p.50). Ces préceptes de conduites, parce qu'ils sont portés par le groupe, « dépersonnalisent l'influence » (*ibid.*). Notons enfin que la sociopsychologie a également étudié les facteurs à l'origine de la normalisation collective ; parmi ceux-ci, certains relèvent de la « différenciation hiérarchique » (*ibid.*, p.850). Ceci est particulièrement intéressant pour notre travail dans la mesure où les interactions didactiques, comme nous le verrons (*cf.* Chapitre III, § 2.1.1), sont foncièrement asymétriques.

La question du social fait également progressivement son entrée dans l'appréhension linguistique de la norme. C'est en particulier à Coseriu que nous devons cette évolution³⁰.

2.2.2 La norme linguistique. Le prescriptif et le subjectif

En effet, se posant en rupture avec le structuralisme linguistique, Coseriu, au début des années 1950, propose de sortir de la dichotomie saussurienne en introduisant la notion de norme objective au schéma linguistique³¹. Dans son célèbre article « Sistema, norma y habla » (1952/1982) le linguiste roumain revient sur les lacunes de l'opposition saussurienne langue/parole. Selon lui, « la langue n'est pas seulement un système fonctionnel ; elle est également une réalisation normale³² » (Coseriu, 1952/1982, p.68), ce qui le conduit à se demander où situer ces éléments normaux et constants qui font partie de la langue (*ibid.*, p.69).

C'est en réponse à cette interrogation qu'il avance la notion de norme objective, subdivisée en norme individuelle et sociale (*ibid.*, p.97), qui correspond à la « réalisation "collective" du système³³ » (*ibid.*, p.94). Nous le voyons, tout en insistant sur la pluralité des

³⁰ Rappelons à la suite de Kerbrat-Orecchioni (2005, p.10) que Saussure déjà considérait l'intérêt du social. « [L]e *Cours de linguistique générale* affirme et la primauté de l'oral et le caractère social de la langue ».

³¹ Pour une analyse plus approfondie de la pensée cosérienne, voir Luis Fernando Lara (1983, vnsp.) « Le concept de norme dans la théorie d'Eugène Coseriu ».

³² « la lengua no es sólo sistema funcional, sino también realización normal ». Rappelons que, sauf mention contraire, toutes les traductions de l'espagnol ou de l'anglais vers le français seront les nôtres.

³³ « norma es la realización "colectiva" del sistema ».

normes objectives (*ibid.*, p.98) à l'intérieur d'une même communauté linguistique, l'auteur insère la norme dans le social³⁴ et, partant, dans l'Histoire et la diachronie.

Il convient donc, comme le fait déjà Yaguello (citée dans Marquilló Larruy, 2003, p.43) de distinguer écart au système de la langue et écart à la norme linguistique. Pour tout écart au système, qui révèle une compétence encore réduite dans la langue, on réfléchira en termes de grammaticalité. On distinguera cette notion de celle de correction, « associée à des jugements de valeur » et qui renvoie à « la catégorie normes prescriptives » (*ibid.*), qui relèvent de « l'imaginaire linguistique » (Houdebine, 1994, p.123).

Selon Rey (1972, p.17) la norme prescriptive est « obtenue par sélection des types d'usage et de leurs éléments caractéristiques, puis par élimination, aboutit à un pseudo-système plus restrictif, plus implicite ». Contrairement à la norme telle que l'entend Coseriu, elle consiste, sur la base d'arguments subjectifs, en une hiérarchisation et légitimation de certaines pratiques (Houdebine, 1994). Elle se situe donc dans une démarche d'exclusion d'autres usages et, par extension, de leurs locuteurs. Elle favorise la normalisation, processus par lequel une variété impose sa légitimité et sert d'étalon (Baggioni, 1997, p.215). Les critères employés s'appuient sur le capital symbolique que possède la personne à l'origine du discours normatif, ce qui lui donne toute la légitimité nécessaire pour définir le fameux bon ou bel usage que Vaugelas évoquait dans la préface à son ouvrage *Remarques sur la langue française* (1647).

S'il est possible d'observer des traces de cette norme prescriptive dans les discours, il convient toutefois, comme nous y engage Prairat (2012, p.35-36), de ne pas réduire les discours normatifs aux formes linguistiques des énoncés normatifs. Dans l'approche qui est la nôtre, il s'agit également de prêter une attention toute particulière à l'expression non verbale de la pression normative. Il nous semblerait en effet incohérent avec la conception multimodale des langues aujourd'hui de supposer que seul le verbal communique ces contraintes. Comment se disent-elles, notamment, par les gestes et les mimiques faciales ?

Pour compléter cette réflexion sur la norme prescriptive en linguistique, nous nous appuyerons sur le continuum que présente Houdebine (1994) pour développer sa théorie de l'imaginaire linguistique. Elle l'étudie « selon un axe discontinu en catégories allant du degré neutre de l'évaluation [normes systémiques] au degré le plus qualifiant [normes prescriptives/subjectives] » (Houdebine, 1997, p.165).

La taxinomie des normes subjectives qu'elle propose nous intéresse tout particulièrement car ce sont principalement à ces normes que font appel nos enseignantes filmées. Houdebine (1994) en distingue quatre :

³⁴ Notons que cette idée de langue comme fait social n'est pas nouvelle en linguistique car nous la retrouvons déjà au tout début du XXème siècle sous la plume de Meillet, chez qui l'on perçoit une influence durkheimienne très nette (Calvet, 1993, p.5-8).

- *communicationnelles* : normes que certaines personnes (les journalistes, dans l'étude d'Houdebine) utilisent pour être comprises de leurs interlocuteurs.

Elle la rapproche de l'hypocorrection labovienne (Houdebine, 1997, p.167). Pour notre part, nous serions tenté de la mettre en miroir avec le « foreigner talk », le discours adapté à l'étranger (Ferguson, 1971 ; Long, 1983), qui partage avec les deux notions susmentionnées la recherche d'une intercompréhension entre individus ;

- *évaluatives* : ce sont « de simples constats, sans qualification » (Houdebine, 1997, p.167) ;
- *fictives* : elles font appel à une rationalisation des locuteurs (critères esthétiques, historique, etc.) non étayée par un discours institutionnel ;
- *prescriptives* : elles mettent en place, comme nous le disions préalablement, une forme de hiérarchisation des pratiques, étayée par un discours scolaire/académique. Certaines pratiques sont perçues comme étant plus légitimes que d'autres, plus adéquates.

Une partie de la complexité de ces normes subjectives réside dans le fait qu'elles introduisent un rapport intime à une langue en plus de l'instance sociale portée par les idéologies linguistiques ou les normes sociales intériorisées (*ibid.*). Tout comme pour la sociolinguistique, une partie des arguments avancés dans ces discours normatifs relèvent des attitudes, des stéréotypes, des représentations que l'on porte sur les langues et ses usage(r)s et qui transparaissent dans nos pratiques.

2.2.3 L'approche sociolinguistique de la norme linguistique. Prendre en compte la variation

C'est en effet un des objectifs de la sociolinguistique que de comprendre ces comportements et d'en étudier les effets sur les locuteurs et la société en général. De nombreux sociolinguistes ont permis d'étoffer notre compréhension de la norme en développant des notions essentielles pour notre étude telles que l'hypercorrection, l'insécurité linguistique, et tout particulièrement celle de variation. Les travaux sur cette question, dont Labov a été un des pionniers, ont permis de souligner que « toutes [les langues] connaissent de multiples variétés ou lectes, dont la diversité est masquée par des étiquettes au singulier » (Moreau, 1997b, p.283). Bien que cette reconnaissance n'ait pas véritablement gommé les pratiques normatives, les représentations ayant la vie longue, elle donne l'opportunité de rappeler, à la suite de nombreux auteurs, que la variation est la norme.

La sociolinguistique distingue six types de normes (Moreau, 1997a, p.218-223 ; Manessy, 1997, p.223-225) :

- *les normes objectives*. Bien qu'implicites, « l'acquisition de ces normes suppose une certaine pression sociale » (Moreau, 1997a, p.219) pour qu'il y ait conformité avec les pratiques collectives ;
- *les normes descriptives* : elles rendent explicites les normes objectives ;
- *les normes prescriptives* : « elles identifient une variété de la langue comme étant le modèle à rejoindre, comme étant “la” norme » (*ibid.*).

Elles hiérarchisent les variétés sur la base d'arguments internes à la langue (esthétique, logique, etc.) et externes (priorité au groupe, à la tradition ou au capital symbolique). Leur formulation s'apparente à celle des normes descriptives : le participe s'accorde avec l'objet plutôt que il faut accorder le participe avec l'objet ;

- *les normes évaluatives/subjectives*. « Elles consistent à attacher des valeurs esthétiques, affectives ou morales aux formes » (*ibid.*, p.222) sur la base de représentations. Elles conditionnent partiellement les normes prescriptives et sont en partie déterminées par elles ;
- *les normes fantasmées*, étayées par un ensemble de représentations sur la langue et de son fonctionnement social parfois éloigné de la réalité.

Deux remarques s'imposent. Il nous semble assez surprenant de voir l'auteure affirmer que la norme prescriptive a souvent la forme de la norme descriptive. L'expression modalisante « il faut » ne véhicule-t-elle pas davantage de valeur prescriptive que ne veut bien l'admettre Moreau ? Ensuite, la distinction qu'elle propose entre normes prescriptives/évaluatives et fantasmées nous paraît difficilement opératoire. Leurs éléments définitoires reposent sur les mêmes critères d'attitude, de représentations ou de valeurs ; en outre certaines normes entretiennent des rapports complexes (normes évaluatives/prescriptives). Aussi, les frontières nous paraissent bien trop poreuses pour véritablement pouvoir dissocier l'une de l'autre.

- *la norme endogène*, théorisée par Manessy, est définie comme :
 « la représentation consciente (...) de l'usage courant admis par l'ensemble des locuteurs comme ordinaire, comme neutre, ne donnant pas lieu à des jugements de grammaticalité ou d'adéquation, usage que tous tiennent pour naturel hors des circonstances où les choix de langues deviennent significatifs » (1997, p.223).

Appréhendés ainsi, les divers parlers français peuvent s'extraire du champ gravitationnel dans lequel « la » norme pour le français était nécessairement celle du français de France. Cette notion nous a intéressé un temps pour évoquer la norme linguistique ou interactionnelle construite au sein de la classe par les enseignantes avec leurs élèves. Comme nous le verrons, les enseignantes suspendent en effet parfois les normes attendues pour faciliter les apprentissages ou la communication. Nous ne l'avons finalement pas retenue car elle ne donne

pas lieu, au sein du groupe classe, à une réflexion consciente ; elle fonctionne dans l'implicite du contrat didactique.

Au final, parmi l'éventail conceptuel proposé par les divers domaines parcourus, nous distinguerons pour notre part deux types de normes : la norme objective et prescriptive.

La première est une norme descriptive, elle présente la règle de manière factuelle : les adjectifs s'accordent en genre et en nombre. La norme prescriptive instaure une hiérarchisation des pratiques, processus d'ailleurs assez courants dans les interactions didactiques. Elle peut véhiculer un certain jugement de valeur. Nous la dirons académique lorsqu'elle est étayée par des arguments de type scolaire, grammatical. Elle sera qualifiée de fictive, imaginaire ou fantasmée, lorsqu'elle n'a pour seuls critères que les représentations, attitudes et/ou valeurs du groupe ou de l'individu. Il nous reste, à ce stade, à apporter quelques précisions conclusives sur les liens qu'entretient la norme avec le contexte.

2.2.4 Normes et contextes. Quelques précisions conclusives

Notre parcours de la norme pourrait laisser penser qu'elle échappe aux interactions et aux contextes. Elle serait une force dominant les interlocuteurs, exerçant sur eux une pression sans qu'ils puissent *a priori* agir dessus en retour. Certes, nous pouvons admettre qu'elle préexiste aux interactions et aux situations ; il suffit pour cela de penser aux contraintes systémiques, mises en lumière par les travaux des conversationnalistes, ou situationnelles, telles que le précise Charaudeau (1983, p.54). Pour autant, nous pensons que les interactions sont potentiellement le lieu de renégociation de ces normes linguistiques, interactionnelles ou sociales, bien que cela n'enlève rien à leur aspect contraignant.

Ainsi, « si l'activité d'un sujet dépend, partiellement, de ce qu'il se représente devoir être les comportements à adopter dans telle situation concrète, cette activité sera subordonnée à la représentation qu'il se fait des normes valables pour cette situation et non à des normes "objectives" qui s'imposeraient d'elles-mêmes, en toutes situations, et de la même manière à tous » (Vion, 1992, p.75). Dans les interactions, cela suppose la rencontre de représentations de la norme potentiellement divergentes dans la mesure où elles dépendent notamment des enjeux que chaque sujet y met, de leur expérience respective, de leur histoire individuelle ou interactionnelle (Vion, 1992, p.99).

Cela explique peut-être, au moins en partie et plus particulièrement en situation interlingue, la suspension temporaire des normes, que Baggioni et Py (1987, p.76) nomment joliment « évanescence de la norme » linguistique, afin que les locuteurs allophones courent moins le risque d'enfreindre les règles ou qu'ils ne soient pas mis systématiquement en situation d'insécurité linguistique à force d'être corrigés. Car sur un plan plus individuel,

respecter les normes « c'est s'attacher en même temps à une certaine image de [soi] » (Goffman, 1974, p.46).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes, variation et prescription

Le parcours disciplinaire effectué dans cette section nous aura permis de faire ressortir les caractéristiques de la norme.

Qu'elle soit objective, fictive ou prescriptive, la norme suppose une contrainte externe, souvent tacite, exercée par le groupe. Le primat du collectif est tel que la non conformité à ces normes, ou leur transgression donne lieu à des sanctions symboliques ou non (Prairat, 2012, p.38). Les interactions quotidiennes mettent en scène ces attentes normatives.

Progressivement les approches linguistiques et principalement sociolinguistiques ont permis d'accorder à la norme une dimension sociale et variationniste. Tout en étant un fait social, donc culturel, la norme relève également de l'individuel. De fait, la pression normative peut être également interne et se justifier sur la base d'arguments purement subjectifs d'un rapport intime à la langue, étayés par un raisonnement institutionnel ou non. Dans ce travail, nous distinguerons deux types de normes : objective et prescriptive.

Parallèlement à ces considérations sur la norme, il convient de garder à l'esprit que, en dépit de la violence symbolique qu'elle peut véhiculer, elle demeure essentielle au fonctionnement de la communauté et, dans un autre domaine, aux apprentissages.

3. L'école, l'enseignant et la norme

L'école³⁵, en tant que nouvel instrument de l'Etat, participe dès le XIXème siècle à la construction d'un idéal de la nation comme réalité homogène, autour de valeurs communes favorisant l'intégration de tous ses citoyens (Darcos, 2011³⁶). Un tel projet n'est envisageable que si l'on admet que l'école doit certes donner « envie d'apprendre » et « forger le caractère » (Lang, 2002, p.12), mais également inculquer « le respect de *la*³⁷ règle [de vie en communauté] » (*ibid.*, p.13). « L'école est profondément saussurienne », affirme Lahire (1998,

³⁵ Nous prendrons le terme « école » non pas dans le sens d'« école élémentaire », mais comme terme générique. Nos propos s'appliquent principalement au niveau collège.

³⁶ Lire aussi *Textes et Documents pour la Classe*, n°1005, décembre 2010 (Falaize, dir., 2010), consacré à la question du lien entre l'école et la nation.

³⁷ Nous mettons en italique.

p.128). Aussi, nous nous apercevons que, tel un vieux fantôme, cette quête quasi graalienne de l'unique touche certes la langue française (*ibid.*, p.7), mais également *la* règle de vie au collège.

Cette section procédera en deux temps. Dans une première sous-section, nous reviendrons sur les normes scolaires. L'absence de définition précise des normes scolaires nous engage à réunir les diverses perspectives isolées pour les réunir en une seule définition, qui souligne le rôle de l'enseignant comme passeur de normes. Nous développerons cette réflexion dans la seconde sous-section.

3.1 Les normes scolaires. Essai de définition

La question des normes à l'école est un sujet très discuté. En dépit de la réflexion déjà menée, nous n'avons pas rencontré de définition claire de ce qu'elles incluent. C'est ce que nous essaierons de faire dans cette sous-section.

Au préalable, il nous paraît intéressant de revenir sur les fonctions des normes scolaires, telles qu'elles sont présentées habituellement. Nous expliciteront ensuite notre définition des normes scolaires en précisant les aspects que nous privilégierons dans notre travail.

3.1.1 Une double fonction : uniformiser le public scolaire et baliser les apprentissages

Le risque parfois lorsque l'on traite de l'école, c'est de négliger les particularités des équipes administratives/pédagogiques et des élèves. C'est donc risquer d'ignorer les spécificités des interactions, variables selon l'âge ou le sexe de l'élève, son histoire dans l'établissement, son parcours scolaire, sa nationalité et ses langues. Car un élève est avant tout un enfant ; il vient certes avec son cartable sur le dos ou sur l'épaule, mais il porte aussi sur (en, avec) lui son identité culturelle et linguistique (Mufwene, 1997). Et il y a parfois des écarts (Delamotte-Légrand, 2005) entre ce bagage-ci et les attentes de l'école qui lui demandent d'endosser une identité supplémentaire (ou une nouvelle identité ?). Les écarts sont culturels « dans ses différents domaines, ethnique, social, national, linguistique, éducatif, didactique » (Vasseur, 2004, p.1). Or, cette institution ne sait pas (encore ?) les gérer. A défaut de savoir/pouvoir réduire les distances (Lang, 2002, p.9), elle impose sa culture (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, *dir.*, 2005) sans véritablement tenir compte de celle(s) de l'élève (voir notamment Young & Hélot, 2006 ; Bertucci, 2008a, 2008b, Auger, 2008a, 2009 ; Forlot, 2009b).

D'ailleurs, si l'on considère les travaux en didactique, sociologie ou sociolinguistique abordant la question de la norme linguistique à l'école (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Arditty, 1987a, 2004 ; Heller, 1996 ; Chiss, 1997 ; Berrendonner, 1998 ; Beacco & Byram, 2003 ; Bertucci & Corblin, 2004 ; Auger, 2007, 2009 ; Bertucci, 2008b ; Forlot, 2014), ils parviennent à la même conclusion : la variation linguistique a du mal à trouver sa place dans cette institution. Que cela soit la langue des élèves, comme marqueur d'une appartenance sociale, ou celle des élèves migrants, elles n'ont que difficilement droit d'asile à l'école alors même que Roulet (1980, p.31) affirme que le but de l'école n'est en aucun cas de substituer la langue de l'enfant par celle, normée, de l'école.

Pour ce qui est des autres aspects de la norme scolaire, il n'y a pas plus de place pour l'insolence ou les retards, les prises de parole sauvages ou bavardages ou les tenues de cahier qui ne répondent pas aux critères esthétiques définis par l'enseignant. Mais alors que dire, que faire lorsqu'il y a précisément rencontre des cultures éducatives (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, *dir.*, 2005), qu'il serait innocent de restreindre à un choc entre cultures éducatives françaises et étrangères ? L'élève n'est-il pas déjà, malgré son jeune âge, un petit d'homme pluriel (Lahire, 1998), constitué d'une multiplicité de « systèmes d'habitudes incorporées liés aux différents domaines d'existence et univers sociaux » traversés (Lahire, 1998, p.27) ?

Tous ces éléments convergent pour rappeler que le rôle de l'école comme vecteur de reproduction sociale n'est plus à démontrer. En dépit de certaines divergences dans leurs approches³⁸, les sociologues Bourdieu & Passeron (1970) ou Bernstein³⁹ (1971/2005), ou encore certains sociolinguistes (Boutet & Gadet, 2003, p.17), ont étudié la reproduction d'une idéologie dominante à laquelle participe l'école (Fiard & Auriac, 2005). Cette reproduction passe par la transmission de normes légitimes, ou considérées comme telles.

Dans le même temps, il est essentiel de ne pas négliger l'intérêt des normes à l'école. Py (2000), par exemple, rappelle que la norme linguistique fait office de balise pour l'apprenant allophone. Lorsque l'élève est en mesure de constater une différence entre son discours et les productions des locuteurs experts, la norme lui sert à régler son interlangue par rapport à la langue cible. Il développe donc une certaine autonomie d'apprentissage en évaluant sa marge de progression et de liberté.

Les discours normatifs permettent également de ne pas sacrifier au libéralisme linguistique qui ne favorise que les favorisés (Delamotte-Legrand, 2005, p.158). En effet, on peut supposer que ces discours, lorsqu'ils sont utilisés à bon escient, visent à donner aux élèves ne disposant pas socialement du « code élaboré » (Bernstein, 1990/2005) attendu par

³⁸ Voir les critiques de Bernstein sur l'approche bourdieusienne de l'école (1990/2005, p.148-149).

³⁹ A noter que sous la plume de cet auteur, la notion de « pratique *pédagogique* » s'applique aussi bien aux relations scolaires, qu'aux relations entre médecins et patients, architecte et urbaniste, etc. Sa conception du terme est donc à considérer de manière large, comme processus de reproduction culturelle.

l'école le pouvoir (Bautier, 2007, p.8) de (se) dire autrement et, aux élèves en général, les moyens de négocier leurs places discursives (Moore, 2006).

On peut enfin considérer que l'intégration/l'enseignement de ces normes est une forme d'« empowerment », au sens de Rappaport (1987, p.121). Dans l'esprit de cet auteur, cela renvoie à la capacité d'agir sur sa propre vie et sur le social plus globalement.

Ces éléments nous rappellent qu'il semble stérile de vouloir rejeter la norme à l'école ; elle n'est pas uniquement un mal dont il faudrait se défaire. Il semble plus constructif de mieux la comprendre et, pour cela, d'en « surveiller la construction » (Rey, 1972, p.26). Mais sait-on exactement ce à quoi les normes renvoient dans le milieu scolaire ? Quel est le rôle de l'enseignant dans cette normalisation, « processus par lequel une variété (...) s'impose comme modèle prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler » (Baggioni, 1997, p.215) ?

3.1.2 Essai de définition

Il est très difficile, voire impossible de trouver une définition précise et unifiée de ce que sont les normes scolaires. Dans la littérature didactique ou sociologique, les auteurs emploient ce terme sans véritablement le définir. Bien que le terme « norme(s) scolaire(s) » soit employé dans les textes, il réfère isolément aux normes relatives à la politesse (Filisetti, 2009), ou bien à l'ordre/discipline (Roudil, 2006 ; Verhoeven, 2012) ou encore à celles concernant la langue (François, 1980 ; Hélot, 2006 ; Auger, 2012, entre autres). Or, l'élève, dans l'exercice de son métier, est appelé à répondre à ces attentes normatives dans leur ensemble, parfois simultanément.

Nous entendrons donc par normes scolaires, l'ensemble des savoirs linguistiques et/ou disciplinaires, des savoir-faire linguistiques et/ou disciplinaires, des comportements et des compétences interactionnelles⁴⁰ que l'institution attend de l'élève et que l'enseignant est appelé à mettre en application et à en garantir le respect. Nous utiliserons parfois le générique « la norme scolaire » pour évoquer ces attentes, mais nous aurons bien à l'esprit la pluralité des normes inhérente à cette notion.

Afin de faciliter leur appréhension, nous distinguerons toutefois dans le cadre de ce travail les différents aspects de ces normes scolaires. Nous retiendrons pour notre présente étude les normes relatives aux compétences interactionnelles (essentiellement les règles de prise de parole et les compétences sociolinguistiques) et linguistiques (plans syntaxique, lexical, phonologique et grammatical), les deux constituant les normes conversationnelles (ou communicationnelles).

⁴⁰ Comportement et compétences interactionnelles que l'on pourrait rapprocher des « règle[s] de conduite » définies par Goffman (1974, p.44) comme des guides pour l'action, recommandés parce qu'ils sont convenables ou justes.

Définir les normes scolaires ne signifie toutefois pas les faire admettre et intégrer, d'autant que « faire tenir les règles » (Verhoeven, 2012, p.107) s'avère problématique dans une société qui connaît un « affaiblissement des évidences normatives partagées » (*ibid.*, p.106). L'enseignant peut moins s'appuyer sur un déjà-là normatif commun, que supposent la notion de contrat social et les enseignements dispensés tout au long de l'école élémentaire, pour instituer des normes scolaires au collège. Par ailleurs, l'école « semble affaiblie [également] dans sa capacité à instituer ses propres normes », (*ibid.*, p.101) du fait, notamment, de « l'entrée massive de nouveaux publics scolaires à l'école secondaire » (*ibid.*). Les évidences normatives scolaires méritent donc d'être réinterrogées, remises à plat, renégociées entre les élèves et les enseignants, notamment, qui font figure de véritables passeurs de normes.

3.2 L'enseignant de français : un passeur de normes face à la variation

Mais qui dit renégociation, adaptation, dit nécessaire « variabilité contextuelle des règles scolaires » (Verhoeven, 2012, p.109) dans la mesure où les normes scolaires, *a priori* identiques pour tous, vont être réévaluées pour répondre à un contexte et un public particuliers. C'est ce que font déjà en quelque sorte les règlements intérieurs des établissements dans les carnets de correspondance. *A priori* car la variabilité n'est pas uniquement affaire de contexte/public, mais de personnalité de l'enseignant. Doit-on en déduire qu'il existe autant de normes scolaires que d'enseignants ? Certainement pas. Mais cela induit une appropriation des normes par les enseignants pour les mouler, si besoin, aux nécessités locales. Aussi, certains enseignants seront-ils davantage tolérants sur telle exigence scolaire (ponctualité, tenue de cahier, registre de langue, argumentation, etc.), en fonction de leurs objectifs et publics. Ainsi, bien qu'ayant un fond stable commun à tous, la norme scolaire sera nécessairement adaptée. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans cette présentation de la tâche des enseignants de langue, que l'on pourrait étendre à l'ensemble des enseignants :

« l'ensemble des enseignants de langue, au-delà de la spécificité de leur discipline propre, ont à affronter en commun la tâche de proposer une norme, inévitable car socialement et scolairement indispensable, tout en gérant la diversité des répertoires individuels ou collectifs⁴¹ » (Dabène, 1994, p.172).

La pression normative, dont les enseignants sont un des vecteurs, s'actualise à différents moments des interactions didactiques, à tous les coins de mots et de gestes. Nous faisons toutefois l'hypothèse qu'elle est certainement plus prégnante lors de la phase

⁴¹ Deux précisions : 1) nous intégrons dans « enseignants de langue » les professeurs de français ; 2) la norme ne sera pas pris au sens de norme linguistique comme l'entend ici Dabène. Ainsi, les répertoires seront également des répertoires comportementaux à adopter dont dispose tout individu au même titre que la langue.

d'évaluation (voir *infra*, Chapitre III, § 2.2.2). Celle-ci s'applique à toute sorte de non conformité par rapport à un ordre établi ou supposé l'être. L'intérêt que nous portons à la fonction d'évaluateur de l'enseignant (Dabène, 1984) est lié au fait qu'elle informe autant sur l'évolution de l'intégration des normes scolaires par les apprenants, que sur les représentations normatives de l'enseignant, aussi bien au niveau linguistique, didactique (les représentations que les enseignants ont de leur métier) et pédagogique (les représentations que les enseignants ont du métier d'élève) ou interactionnel. Or, chaque appréciation des normes et des écarts à celles-ci étant variable pour des raisons contextuelles ou personnelles, chaque enseignant construira la norme différemment, avec ses outils propres. Les lieux d'émergence devraient tout autant l'être. Par conséquent, mettre dos à dos les pratiques des enseignants serait stérile sur un plan scientifique, d'autant qu'il est possible de parler de style d'enseignant propre à chacun, au sens que lui donnent Altet (1994), Carlo (2005) ou Filliettaz (2006). En revanche l'étude de variations intra-individuelles peut nous apprendre beaucoup sur les répertoires didactiques, tout en gardant à l'esprit que certains invariants sont toutefois observables d'un enseignant à l'autre.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes scolaires et gestion de la variation

Dans cette section, nous avons vu que les normes scolaires ont une double fonction d'uniformisation des comportements verbaux et non verbaux des apprenants et de balisage des apprentissages. En dépit de l'importance de cette question scolaire, il est impossible de trouver dans la littérature de définition unifiée des normes scolaires. Dès lors, parce qu'il est nécessaire de savoir de quoi il retourne exactement, nous avons soumis à discussion notre propre définition. Elle souligne la pluralité des éléments à prendre en compte : savoir, savoir-faire, savoir-être et comportement interactionnel.

Pour circonscrire notre étude nous avons décidé de focaliser notre attention sur les normes interactionnelles (tours de parole et compétences sociolinguistiques essentiellement) et linguistiques, que nous rassemblons sous le terme de *normes conversationnelles/communicationnelles*. La réflexion initiée à partir des travaux menés en didactique ou sociologie nous a permis de préciser que la coconstruction des normes ne pouvait faire l'impasse sur ces publics qui fréquentent l'école et qui disposent d'autres normes linguistiques et interactionnelles que celles de l'école. Leur présence réinterroge certains présupposés tels que le partage d'une norme déjà-là et rappelle le peu de cas qui est fait de leurs compétences linguistiques.

En effet, bien que la question de la variation des comportements langagiers semble de plus en plus présente dans les établissements scolaires, elle s'avère insuffisamment considérée par les enseignants, premiers agents et garants institués des normes scolaires. Dans le même temps, le rapport aux normes fluctue nécessairement d'un enseignant à un autre, s'il y a prescription normative, elle inclut nécessairement une part de subjectivité et de variabilité.

SYNTHESE DU CHAPITRE II

Dans ce chapitre nous avons commencé par rappeler les principaux constituants de l'agir professoral. En reprenant les éléments clés des théories de l'action, nous avons tout d'abord souhaité présenter les fondements théoriques de l'agir. Celui-ci est pris entre quatre pôles positionnés sur un double continuum : pôles typifiants et émergents d'une part et, d'autre part, les pôles individuel et collectif.

Les actions verbales et non verbales de l'enseignant sont portées par un ensemble de ressources alimentées notamment par l'expérience professionnelle et personnelle de chaque enseignant, par ses formations, ses représentations et intentions. C'est à travers leurs pratiques de transmission que les enseignants mettent en œuvre leur agir, qu'ils adaptent au public et au contexte pédagogique. Nous parlerons de « style professoral » lorsque des récurrences de ces pratiques s'observent d'un contexte à un autre chez un même enseignant et qu'elles visent les mêmes objectifs pédagogiques. Parmi ceux-ci, force est de reconnaître *a minima* l'intention de transmettre un savoir et des normes, dont il est un des passeurs scolaires par excellence.

Ces normes, nous l'avons vu en parcourant la question de manière transdisciplinaire, ne peuvent être appréhendées uniquement sur le plan objectif. Elles sont traversées de conceptions personnelles qui en font un objet foncièrement subjectif, alimenté de jugements de valeur fondés sur des arguments tout à la fois universitaires et imaginaires. Nous avons dépassé une approche déterministe des normes pour montrer comment elles rencontrent aussi le contexte dans lequel elles sont renégociées entre les participants et revisitées à l'aune de l'interaction en cours et des enjeux identitaires, sociaux et scolaires qui animent la rencontre. Elles ont été également appréhendées dans le contexte scolaire actuel, riche d'une mixité culturelle qui invite à réinterroger des présupposés normatifs.

C'est dans le vif des interactions que ces redéfinitions peuvent être envisagées. Pour mieux comprendre comment ces normes sont aménagées, voyons donc à présent ce qui fait la spécificité des interactions didactiques.

CHAPITRE III

INTERACTIONS DIDACTIQUES : DISPOSITIFS INTERACTIONNELS ET ENJEUX

Aussi ancré dans le social soit-il, le concept d'«interaction» ne se laisse pas appréhender simplement tant il renvoie à une pluralité de notions, telles que celles de « place » (Flahault, 1978), de « dialogisme » (Volochnikov [Bakhtine], 1977), d'« intersubjectivité », de « face » (Goffman, 1974) ou encore de « contrat de parole » (Charaudeau, 1983), appréhendées par plusieurs domaines des sciences humaines. Les travaux des membres du collège invisible (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972 ; Winkin, 1981) ont par ailleurs mis en évidence la pluridimensionnalité des interactions en intégrant dans leurs analyses l'aspect non verbal jusqu'alors peu considéré. La question des échanges a également intéressé les conversationnalistes qui ont opportunément mis en lumière la structure interne des interactions et les règles de fonctionnement que tout un chacun est censé connaître et respecter pour permettre que la communication se réalise. Ces règles peuvent toutefois répondre à des spécificités culturelles dont la méconnaissance est susceptible d'entraver les échanges, ou tout au moins les perturber.

Les interactions qui ont lieu dans la classe ne sont pas exemptes de ces règles, bien au contraire. L'enseignant est appelé à en garantir le respect pour que les apprentissages se déroulent au mieux. Les interactions didactiques sont néanmoins en partie spécifiques, tant dans la manière que s'organisent les tours de parole, que dans le contenu ou la forme même des échanges. Altet (1994) nous rappelle que ceux-ci s'effectuent à un triple niveau verbal, non verbal et « latent, notamment grâce aux expressions affectives » (p.125). Ces échanges sont d'autant plus cruciaux que le processus d'apprentissage de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre se réalise par et dans l'interaction (Bruner, 1983 ; Halté, 1999 ; Arditty & Vasseur, 1999 ; Pekarek-Doehler, 2000 ; Gajo & Mondada, 2000). Ces propos liminaires nous rappellent la nécessité de mettre au clair la question des interactions. Ce sera l'objet de ce chapitre.

Dans une première section, intitulée « Les interactions verbales, la réalité fondamentalement complexe de la langue », nous entamerons une discussion sur les interactions sociales. Nous poursuivrons cette réflexion dans la section « Les interactions didactiques : une situation fortement ritualisée », qui s'intéressera à la spécificité des interactions de classe. La troisième section « Multimodalité des interactions didactiques »

clôturera cette présentation en traitant de la multimodalité des interactions didactiques, de son rôle et de ses effets sur les apprentissages.

1. Les interactions verbales, la réalité fondamentalement complexe de la langue

«L'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue» affirme Volochinov [Bakhtine] (1977, p.136). Une telle «évidence» n'en est pas moins difficile à expliciter tant elle renvoie à un ensemble de notions transdisciplinaires - sur lesquels nous allons revenir - que se sont attachés à analyser de nombreux pragmaticiens, (socio)linguistes et autres théoriciens de la communication. Cette complexité réside également dans tous les enjeux qui se déploient dans le fil des échanges : enjeux intellectuels, linguistiques, professionnels, qui pourraient être contenus dans un enjeu plus large relatif à l'identité des sujets.

1.1 Retour sur quelques éléments clés

La sélection des éléments sur lesquels nous souhaiterions revenir s'est effectuée à partir de notre problématique. Il nous a paru important d'évoquer en premier lieu la question du contrat de communication, qui fonde en quelque sorte tout échange en situation de face-à-face. Nous nous intéresserons dans un second temps à la dimension identitaire des interactions que nous appréhenderons à travers quatre notions imbriquées : la notion de catégorisation, de place, de face et de politesse. Enfin, nous reviendrons sur les composantes contextuelles de l'interaction. Ce paragraphe permettra, entre autres, de préciser notre approche de la notion de participant.

1.1.1 Interactions et contrat de communication

Nous avons souligné plus haut (voir Chapitre II, § 2.2.1) le poids des normes et leurs fonctions dans le social. Les interactions, en tant qu'activités sociales, ne peuvent donc échapper à certaines règles (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.38 ; Winkin, 1981, p.94) qui définissent un « contrat » entre interactants (Charaudeau, 1983, p.50).

Selon cet auteur (1993b, p.59), il existe deux dimensions au contrat. L'une, dite situationnelle, « lie les partenaires dans une finalité de dire », alors que l'autre,

communicationnelle, « lie les partenaires dans un comment dire ». Toutes deux posent certaines conditions concernant un comportement discursif à respecter. Avec cette notion de « contrat de communication », nous dit Vion (1992, p.74), « [i]l s'agit de savoir ce qui peut être dit ou fait dans une situation donnée, de connaître les objets que l'on peut "mettre en communication" ainsi que les manières de le faire ». Le contrat communicationnel se définit à partir de quatre principes :

- *un principe d'interaction* : l'acte de communication est le fruit d'une coconstruction mettant en présence deux ou plusieurs personnes engagées dans une dynamique de production/interprétation du discours. L'acte d'interprétation est la clé de voute de la reconnaissance des identités interlocutives des participants ;
- *un principe de pertinence* : il suppose, pour être respecté, un projet de parole (une intention) et des « représentations supposées partagées » (Charaudeau, 1993b, p.62) construites sur des postulats de savoirs partagés entre les interactants : rituels langagiers, valeurs et normes, entre autres. Selon Charaudeau (*ibid.*), le partenaire de l'interaction a la possibilité d'y adhérer ou non, ou de ne pas prendre position ;
- *un principe de régulation* qui repose sur des stratégies visant la poursuite ou rupture de la communication : « acceptation/rejet de la parole de l'autre », « valorisation/dévalorisation du partenaire » de l'échange (Charaudeau, 1993a) ;
- *un principe d'influence* : tout énonciateur a un projet d'influence qui requiert des stratégies de parole pour agir sur son partenaire⁴². Celles-ci sont déterminées par les représentations que les interactants se font de leur(s) partenaire(s), mais également des rapports de rôles sociaux et interlocutifs (Vion, 1992, p.82).

En rappelant la dimension intersubjective, le contrat de communication confirme l'importance de la notion d'influence, déjà rencontrée lors de notre présentation des normes dans le champ psychosociologique (*cf.* Chapitre II, § 2.2.1), qui la considère comme l'imposition d'une vision de la réalité (Doms & Moscovici, 1984, p.50). Toute interaction met donc en jeu des rapports de force, qui ont une forte dimension identitaire.

1.1.2 Interactions, dimension identitaire et intersubjectivité

En effet, l'interaction met en œuvre un jeu d'influences réciproques qui supposent la nécessaire présence du destinataire dans le discours du locuteur. C'est ce que nous allons observer en considérant les notions de catégorisation et de face.

⁴² Principe qui n'est pas sans rappeler le concept d'« agir dramaturgique » développé par Habermas (1987, p.101).

1.1.2.1 Catégories et places. Dimensions identitaires de l'interaction

Dans la mesure où « les acteurs repèrent, rapportent et infèrent en permanence » (Winkin, 1996, p.95), nous pouvons considérer qu'il n'est pas de discours qui ne soit prononcé en s'imaginant l'interprétation qui en est faite par l'autre. Autrement dit, pour reprendre la formule restée célèbre de Barthes, en préface à l'ouvrage de Flahault (1978, p.10) : « l'homme parlant (...) parle l'écoute qu'il imagine à sa propre parole ». Chaque acteur de l'échange intervient dans l'élaboration du sens puisqu'il est simultanément producteur et interprète du discours. Cette coordination des actions est au cœur de la conception de l'« agir communicationnel » théorisé par Habermas (1987). Elle requiert une capacité d'anticipation, d'interprétation et d'adaptation de la part des interactants, qui s'appuie nécessairement sur les représentations que ceux-ci se font notamment l'un de l'autre ou de la situation d'énonciation. Selon Jodelet, les représentations renvoient en particulier aux « catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire » (1984, p.366) ; elles sont ainsi fondamentalement liées au phénomène d'hétérocategorisation. Celui-ci pourrait être doublé d'une forme d'autocategorisation (Charaudeau, 2009) puisque l'interaction met aussi en œuvre une relation à soi à travers l'autre. Les dynamiques identitaires qui se jouent dans l'interaction sont ainsi directement observables dans ces jeux complexes de categorisations, ces « mise[s] en place » (Flahault, 1978, p.50) auxquelles il est difficile d'échapper.

De même, il est impossible de ne pas parler à partir d'une ou plusieurs places, déterminées, pour partie, dans l'interaction durant laquelle les participants peuvent (tenter de) renégocier leurs places (Vasseur, 2005). Elles sont également construites de l'extérieur, par les statuts et les rôles des interactants (Marc & Picard, cité par Vion, 1992, p.107). Un rapport de (a-)symétrie/(non-)complémentarité existe entre les interactants (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.66-67) ; il suppose un type d'interaction défini. Chaque participant se mettra en scène selon des attentes prédéterminées socialement et institutionnellement, que signaleront notamment les « taxèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Situés sur l'axe vertical des relations interpersonnelles, ces marqueurs multimodaux de position hiérarchique « sont à considérer à la fois comme des *indicateurs* de places (ou selon Flahault, des “insignes”), et des *donneurs* de places (qu'ils “allouent” au cours du développement de l'échange) » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.75. C'est l'auteure qui met en italique). Corrélativement, ces mises en places soulèvent la question hautement problématique de la « figuration », qui correspond à « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (Goffman, 1974, p.15).

1.1.2.2 Notions de face et de politesse. Des conditions de l'interaction

Goffman définissait en 1974 la « face » comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action (...). La face est une image positive du moi » (*ibid.*, p.9). L'auteur distingue cette image positive du « territoire du moi », qui correspond aux propriétés matérielles, corporelles, spatiales ou mentales de tout individu (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.167). Quatre ans plus tard, Brown & Levinson (cités par Kerbrat-Orecchioni, 1992) étendent la définition de Goffman et proposent de distinguer deux faces complémentaires : une face positive, qui correspond à la partie narcissique dans la dramaturgie goffmanienne et une face négative, qui renvoie à la notion de territoire chez Goffman. Kerbrat-Orecchioni rappelle que, pour Brown & Levinson, toute interaction duelle met finalement en œuvre quatre faces (*ibid.*, p.169-170) :

- des actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit, susceptibles de léser son propre territoire (offre, promesse) ;
- des actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit : aveux ou excuses par exemple ;
- des actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit : tout comportement verbal ou non verbal potentiellement intrusif ou incursif ;
- des actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit dans la mesure où ils mettent en péril le narcissisme d'autrui (critique, réfutation ou reproche).

La face étant « une condition de l'interaction » (Goffman, 1974, p.15), la perdre ou la faire perdre, c'est mettre en péril l'interaction même. Or, au cours de toute interaction les participants sont amenés à produire des actes menaçants pour la face (Face Threatening Acts - FTA). Pour éviter de faire perdre la face, toute personne entreprend un travail de « figuration » (*ibid.*), que l'on peut rapprocher de la notion de « politesse⁴³ », qui renvoie aux diverses stratégies multimodales que mettent en œuvre les participants à l'échange pour « concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage produits au cours de l'interaction sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces » (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p.73).

Dans le prolongement des travaux de Brown & Levinson, Kerbrat-Orecchioni (1992, p.179) propose de réaménager la distinction qu'ils effectuent entre une politesse négative et une autre positive. Pour la linguiste française, la première cherche à éviter une FTA ou à en adoucir la violence. La seconde est « productionniste » d'anti-FTAs (ou Face Flattering Acts - FFA, Kerbrat-Orecchioni, 2005).

⁴³ Pour une réflexion approfondie de la question voir la deuxième partie du volume II des *Interactions verbales* de Kerbrat-Orecchioni (1992).

Il conviendra toutefois de relativiser la mise en application de ces modèles dans le domaine didactique. Goffman soutient que « [l]es phases du processus réparateur (...) constituent un modèle du comportement rituel interpersonnel » (1974, p.23). Or, les interactions didactiques, que nous développerons ci-dessous (*cf.* § 2.2), possèdent leurs propres rituels et normes pour lesquels les notions de face, de figuration doivent être adaptées si l'on souhaite échapper à une application mécaniste des outils d'analyse proposés par la linguistique interactionnelle (Bigot, 2005, p.46). A titre d'exemple, un acte potentiellement offensant émanant de l'enseignant, telle qu'une injonction, la réquisition du carnet ou une réprimande, n'exigera pas automatiquement de lui d'acte réparateur.

Ce bref exemple a l'avantage de rappeler que la notion de contexte a permis à la linguistique d'appréhender les objets d'analyse non pas comme des phrases abstraites, mais comme « des énoncés actualisés dans des situations communicatives particulières » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.75).

1.1.3 Les composantes contextuelles de l'interaction

Il existe deux façons, complémentaires, de considérer le contexte. D'une part, le « contexte ne peut être défini *a priori*, mais par les activités, les perspectives, les interprétations situées des participants » (Gajo & Mondada, 2000, p.22). Nous partageons avec ces auteurs l'idée que le contexte se crée/est créé en situation. Cependant, aussi intéressante que puisse être cette position, elle ne peut nous satisfaire entièrement dans la mesure où elle ne considère pas les paramètres externes à la situation qui constituent la deuxième approche du « contexte ».

Il s'agit de différents éléments prédéfinis tels que le statut des participants, le cadre institutionnel, autant de facteurs que nous pensons pertinents dans la compréhension de l'interaction. Cette optique a inspiré plusieurs modèles, tel celui de Hymes dans les années 1960 ou encore celui de Brown & Fraser (1979).

Hymes liste huit composantes dans son modèle S.P.E.A.K.I.N.G (Salins, 1992, p.58) :

- le cadre spatio-temporel (Setting) ;
- les participants (Participants) ;
- les finalités de l'action (Ends) ;
- les actions des participants pour réaliser leurs objectifs (Acts) ;
- la tonalité des échanges (Keys) ;
- les différents canaux (Instruments) ;
- les normes qui président à toute communication (Norms) ;
- le genre auquel se rattache la communication étudiée (Genre).

Il est toutefois nécessaire de ne pas considérer ces ingrédients comme des éléments statiques, prévient Salins (*ibid.*). Il s'agit, selon elle, de « corrélérer, estimer, évaluer l'impact de ces composantes entre elles dans le cadre de référence ». Hymes complète cette approche « corrélationniste » en apportant une « dimension intégrante » (*ibid.*) pour « évaluer l'adéquation de la performance des acteurs sociaux dans une situation donnée » (*ibid.*, p.59).

Kerbrat-Orecchioni (1990, p.77) regrette le caractère pour le moins « hétérogène » de cet « inventaire ». Elle préfère s'appuyer sur le modèle de Brown & Fraser. Nous rejoignons ces auteurs lorsqu'ils soutiennent que Hymes tend à confondre les composantes de l'interaction et la nature du message et/ou de l'interaction, dont relèvent les actions, la tonalité, les canaux, les normes et le genre (Brown & Fraser, 1979, p.34, Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*).

Plus réduit, le modèle de Brown & Fraser retient comme composantes du contexte :

- le cadre spatio-temporel (setting) ;
- les objectifs (purpose), qui composent, avec l'élément précédent, la scène de l'interaction ;
- les participants (participants).

Un type de cadre induira un comportement verbal, prosodique et/ou non verbal spécifique de la part des interactants (Brown & Fraser, 1979, p.44), pendant que le type d'activité participera à la définition des objectifs de la rencontre (*ibid.*, p.40). Selon les auteurs, il existe une pluralité de scènes qu'il est possible de placer sur un continuum allant du plus formel au moins formel. La situation du curseur sur cet axe orientera un type de comportement langagier et justifiera l'existence et actualisation de variations langagières (*ibid.*, p.45-46).

La notion de « participant » est autrement complexe, pour ne pas dire « problématique » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.83). Il convient de l'envisager en fonction de propriétés objectives (âges, sexe, profession, etc.) et « comme un ensemble de savoirs, de croyances et de représentations » (*ibid.*, p.82), puisque ce sont ces caractéristiques globales qui sont le moteur de ses actions. Avec la notion de « cadre participatif », qui permet de sortir « du schéma binaire traditionnel » (*ibid.*), Goffman (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.83) introduit une distinction entre les « récepteurs ». Kerbrat-Orecchioni (1999, p.26) en fournit un modèle intéressant (Fig.2).

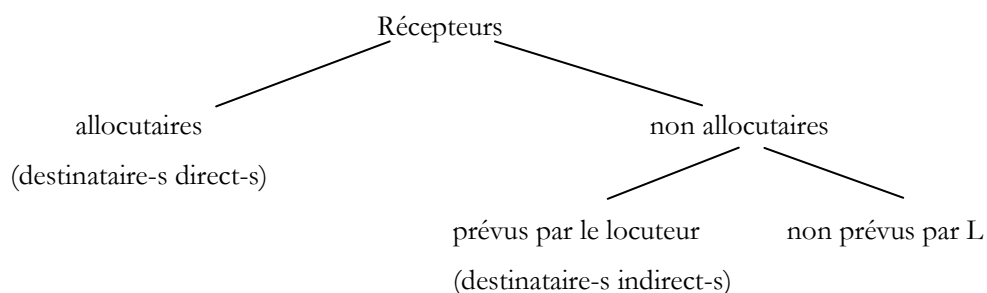


Figure 2 : Le format de réception (Kerbrat-Orecchioni, 1999)

A l'inverse du non allocutaire, l'allocutaire est explicitement considéré par l'émetteur⁴⁴ comme son partenaire, par le biais de divers procédés multimodaux : orientation du regard, termes d'adresse ou orientation du corps, par exemple.

Ceci dit, un « trope communicationnel » peut se produire et inverser l'ordre des destinataires (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.92). L'allocutaire apparent est en réalité non allocutaire indirect, alors que celui-ci est en fait le vrai allocutaire. Ce « trucage énonciatif » (*ibid.*, p.93) recourt, nous le verrons (voir Chapitre X, § 3.2), aussi bien à des procédés verbaux verbal qu'à des stratégies mimogestuelles.

Quant à l'interaction des participants avec le contexte, nous reconnaissons que si « l'ordre social préexiste à toute interaction particulière, la mise en œuvre de la relation sociale⁴⁵ entraîne une production et non une simple reproduction du social » (Vion, 1996, vnspp.). Aussi, nous admettons qu'il existe un double mouvement interactif : entre les participants à l'échange, mais également entre les interactants et le contexte. L'action des interlocuteurs agit sur le contexte, lequel influence en retour les interactants. Il n'y a donc de contexte que dynamique et évolutif.

L'ensemble des éléments constitutifs des interactions que nous venons d'évoquer influent inévitablement sur la manière dont les interactions vont se dérouler. Toute interaction met en jeu une dimension identitaire que nous faisons évoluer selon les circonstances de l'échange. Nous n'interagissons en effet pas de la même façon avec le médecin, avec notre boulanger, à l'école ou dans un café. Pourtant, toute interaction répond, *a priori*, à une organisation interne, que nous allons à présent étudier.

⁴⁴ L'usage de ce terme n'induit aucunement une quelconque successivité des actions émetteur/récepteur. Il n'est qu'une des variantes stylistiques que nous emploierons pour évoquer le locuteur.

⁴⁵ Vion (1996) distingue relation sociale, qui « correspond à la reconnaissance, par les sujets, du cadre dans lequel se déroule leurs échanges, de la façon qu'ils ont de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre et de conduire leurs activités langagières », et relation interlocutive, qui est la « relation construite dans et par l'activité langagière ».

1.2 Organisation structurelle des interactions

Les deux premiers paragraphes de cette sous-section mettront en lumière les aspects essentiellement formels des interactions. Nous reviendrons dans le paragraphe 1.2.1, sur les travaux des conversationnalistes, à l'origine de notre compréhension de l'organisation des échanges. Ensuite, nous nous pencherons sur la structure interne des interactions, en nous focalisant progressivement sur un de ces éléments : l'échange, qui constituera l'essentiel des découpages de nos corpus. Nous reviendrons d'ailleurs, pour finir, sur un type d'échange en particulier, à savoir les séquences⁴⁶ latérales.

1.2.1 L'organisation des interactions

On doit principalement aux travaux des conversationnalistes d'avoir montré que toute interaction répondait à certaines règles en termes de circulation des tours de parole. L'étude de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) est en ce sens une référence : les auteurs ont mis en lumière l'existence d'un système d'attribution/prise de parole dont nous livrons quelques principes (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990) :

- une seule personne parle à la fois ;
- l'alternance des tours de parole est la règle et elle se répète au cours de l'interaction ;
- des chevauchements de parole peuvent avoir lieu mais sont brefs ;
- la taille du tour de parole est variable ;
- le changement de tour s'effectue à un « point de transition possible » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.165).

Concernant ce dernier principe, des indices verbaux (« bon », « voilà »), paraverbaux (signaux prosodiques) et non verbaux, tel que le regard (Goodwin, 1981), signalent cette « place transitionnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.165) ou « point de transition⁴⁷ » (Traverso, 1999, p.31). Le locuteur en place attribue la parole à quelqu'un de précis ou non, selon des techniques principalement verbales ou mimogestuelles. Le locuteur suivant peut prendre la parole en s'imposant comme premier locuteur ou en manifestant son désir de parole (regard vers le locuteur en cours, main levée, interpellation...).

A noter que ces signaux répondent à une logique culturelle : la durée d'une pause comme indice de fin d'énoncé peut être interprétée différemment d'un pays à un autre. Ainsi, selon Béal (2010, p.101) :

⁴⁶ Dans la terminologie de l'analyse conversationnelle, le terme « séquence » renvoie à celui d'échange. C'est ainsi qu'il faut l'entendre ici.

⁴⁷ « point de transition possible », « place transitionnelle » et « point de transition » sont des traductions des auteurs de « transition-relevant place » (Sacks, Schegloff & Jefferson., 1974).

« Les stratégies de remplissage des pauses par de petits mots (comme “euh...” ou “ben”) ou par des conjonctions de coordination (“et aussi”, “mais”) ne sont en général pas très efficaces dans le contexte français pour protéger son tour ».

S'il existe bien un système d'organisation de la parole, inhérent à toute interaction mais également adapté aux contextes (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, p.699), il n'en demeure pas moins que certains ratés peuvent se produire. Cela est encore plus évident dans les interactions qui mettent face-à-face plus de deux locuteurs, comme dans le cas des trilogues (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995) ou polylogues (Bouchard, 1998). Les ratés peuvent prendre différentes formes et sont imputables, nous dit Kerbrat-Orecchioni (1990, p.172), à la présence d'indices flous ou à une forme d'insoumission aux règles régissant les interactions. Dans le deuxième cas, cela peut être une interruption : un participant s'empare de la parole à un moment inopportun. On est en présence d'une « infraction, une illégalité, une déviance par rapport au système “idéal”, une offense conversationnelle » (*ibid.*, p.176) dans la mesure où la face négative du locuteur est menacée. Il peut également s'agir d'« intrusion » (*ibid.*, p.181) lorsqu'« un seul successeur prend la parole, mais ce n'est pas le bon ». Coopérative ou non, cette offense interactionnelle doit être réparée, au sens de Goffman (1974, p.20) ou de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974, p.723).

Nous voyons donc que la compréhension de l'organisation de ce système est plutôt bien établie. En revanche, la définition du tour de parole, elle, se complexifie avec la prise en considération du cotexte (paraverbal et non verbal, Cosnier, 2007). En effet, quelle place accorder aux émissions vocaliques telles que « hm » ou aux signes mimogestuels (sourires, hochements de tête, etc.) ? Il est coutumier de les considérer davantage comme des régulateurs, ces « activité[s] verbale[s], vocale[s] et mimogestuelle[s] par [lesquelles] les auditeurs soutiennent la production du tour de parole du locuteur » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.496). Cosnier (1988) n'inclut pas ces régulateurs dans la catégorie des tours de parole, ni tout segment inférieur à 5 mots (p.183). Pour notre part, nous admettons que certains phénomènes vocaliques puissent n'être que des outils facilitant la maintenance de l'échange (notamment les « hm »). En revanche, il nous paraît très difficile de considérer toute activité provoquant des réactions ou des explications comme faisant office de simple régulateur (Cosnier, 1988, p.181). Aussi, dans notre étude, ils seront perçus comme des tours de parole à part entière : l'énonciateur signifie plus que sa présence, son engagement ou le maintien de la communication.

Nous retiendrons donc pour critère principal l'effet de la contribution sur l'énoncé du locuteur principal, quels que soient la longueur de cette contribution et le canal communicatif employé. Au final, nous définirons les régulateurs comme des phénomènes « brefs, souvent produits en chevauchement et [qui] ne contribuent pas réellement au développement

thématique de l'échange » (Traverso, 1999, p.31). A l'inverse, les tours de parole, qui peuvent être verbaux, paraverbaux ou non verbaux, agiront sur la progression de l'échange. Cette réflexion sur la place de la multimodalité dans les interactions nous fait entrer de plain pied dans la structure interne des échanges.

1.2.2 La structure interne des interactions. Une approche hiérarchique et séquentielle

Deux traditions disciplinaires étudient la structure interne des interactions : la linguistique interactionnelle et l'analyse des conversations. Chacune l'approche considère donc des éléments différents, mais complémentaires.

1.2.2.1 Un modèle hiérarchique

Avant de s'intéresser à la notion de rang, il nous semble nécessaire de faire une place à une notion importante : celle d'histoire interactionnelle (Vion, 1992, p.99) ou conversationnelle⁴⁸ (Golopentja, citée par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.218).

Les interactions possèdent nécessairement une épaisseur sociohistorique qu'il convient de reconnaître lorsqu'on les analyse. Cette idée recoupe la notion de dialogisme chez Volochinov [Bakhtine] (1977, p.136) : « [t]oute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, n'en constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu ». Les interactions ont leur propre histoire (Boutet & Heller, 2007) et celle qui s'actualise à un temps *t* ne peut être fondamentalement isolée de ses réalisations antérieures. Le cas de l'enseignement est un exemple idéal. Un découpage horaire est imposé aux interactions didactiques, ce qui va à l'encontre de la logique de progression pédagogique définie par l'enseignant. Les participants, l'enseignant en particulier, s'appuient spontanément et régulièrement sur l'expérience interactionnelle pour instiller de la continuité dans cette discontinuité structurelle. Cela permet de redonner une cohérence à l'ensemble du travail effectué, comme le montre cet énoncé d'une enseignante, tiré de notre corpus M-FL1/2 (21'00-21'05) :

E : il va devenir conteur vous *vous souvenez l'autre jour* je vous avais mis la frise chronologique.

Il nous semble que cette histoire entre interactants permet également de déterminer les rapports de places et de rôles en jeu à chaque nouvelle heure de cours. Au final, nous

⁴⁸ Bigot en fait une analyse critique fort intéressante (2002, p.153-155). Elle propose de distinguer deux acceptions du terme : une le considérerait comme rang supérieur dans la hiérarchie des interactions et une autre dans laquelle il correspondrait à l'ensemble des interactions avec lesquelles une ou plusieurs interactions d'une histoire conversationnelle entrent en relation. Ce deuxième niveau recouperait celui d'interdiscours (Maingueneau, 2009, p.77).

considérerons que cette histoire interactionnelle englobe les autres rangs de la conversation sur lesquels nous allons nous arrêter maintenant.

Les écoles divergent sur la structure hiérarchique de l'interaction et sur la définition à lui attribuer, mais toutes reconnaissent deux unités interactionnelles :

- une unité dialogale, dans laquelle nous retrouvons, tous modèles confondus, l'interaction, le module, la séquence et l'échange ;
- une unité monologale qui comprend l'intervention et les actes de langage.

Si nous devons à Bellack, Kliebard, Hyman & Smith (1966) et Sinclair & Coulthard (1975) une première tentative de hiérarchisation des unités de l'interaction, basée sur des recherches en contexte didactique, divers auteurs se sont penchés ultérieurement sur cette question dans les conversations quotidiennes (voir notamment Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992). Le tableau 1 présente le modèle à cinq rangs que nous retiendrons (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.214-234) :

	Rangs	Définition
Unité dialogale	Interaction	Ensemble de « ce qui se passe entre les interactants entre leur mise en contact et leur séparation » (Traverso, 1999, p.38)
	Séquence	Bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique
	Echange	La plus petite unité dialogale, composée au minimum de deux interventions
Unité monologale	Intervention	Contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier
	Acte de langage	Unité minimale

Tableau 1 : Structure hiérarchique des interactions verbales

Ce modèle nous semble plus cohérent pour notre travail pour les raisons suivantes. Le modèle genevois, notamment défendu par Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling (1985), est constitué de quatre rangs desquels est absent celui de « séquence », alors même qu'il y a un besoin de « construire des concepts intermédiaires entre l'échange et l'interaction » (Vion, 1992, p.144). Quant au modèle de Vion (1992), il comporte un « module », qu'il insère entre « interaction » et « séquence » dans le schéma de Kerbrat-Orecchioni. Il correspond à un « type à l'intérieur d'une interaction qui fonctionne, de ce fait sur un autre type » (p.141). La délimitation temporelle et énonciative de ce module nous paraît pour le moins floue puisque Vion ne l'évalue qu'en termes de « moment » (p.149), sans autres précisions. Par ailleurs, quelle différence fondamentale existerait-il entre la séquence et le module ? Selon nous, ce rang complexifie davantage la compréhension de l'organisation structurelle en démultipliant les

rangs. Cela rend plus difficile encore le balisage entre chacun d'entre eux, alors que l'on peut tout aussi bien parler de séquence conversationnelle à l'intérieur d'une interaction (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.529).

Dans l'optique de ce travail de thèse, nous nous concentrerons davantage sur l'échange, que la question de la multimodalité des interactions réinterroge. Un échange étant constitué d'au moins deux interventions, il est nécessaire de clarifier ce que nous entendons par « intervention ». Nous retiendrons la définition qu'en propose Kerbrat-Orecchioni. Est entendue comme intervention « la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier » (1990, p.225). Si l'on veut toutefois « espérer saisir l'ensemble de l'organisation structurale de l'interaction » (*ibid.*, p.235), il convient de considérer comme « intervention » les contributions à l'échange effectuées par des moyens non verbaux, ne serait-ce que les gestes dits communicatifs (*cf. infra* § 3.2.1). Le cas des évaluations dans les échanges ternaires est en cela exemplaire. Une évaluation non verbale (pouce levé, clin d'œil + hochement de tête, etc.) peut tout à fait être produite et considérée comme une intervention à part entière (Vion, 1992, p.161). Doit-on, sous prétexte que ces manifestations puissent être ténues (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.226), les reléguer à un non-statut ? La question reste ouverte et peut-être pour y répondre serait-il pertinent de s'intéresser à la distinction faite entre les divers gestes (pratiques, autocentrés et communicatifs, *cf. infra* § 3.2.1).

Au final, nous entendons par échange toute unité dialogale composée au minimum de deux interventions, dont au moins l'une peut être de nature non verbale. Nous y incluons tous les mimiques et les gestes à valeur communicative. Il faut qu'ils soient produits en réaction à une intervention initiative ou qu'ils en constituent une. Elle n'est pas automatiquement suivie d'une réaction, comme dans le cas de l'échange tronqué⁴⁹. Pour compléter notre compréhension de l'échange, il convient de mentionner les travaux menés par les conversationnalistes sur la « paire adjacente » (Schegloff & Sacks, 1973, p.295 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, p.716).

1.2.2.2 Une approche séquentielle des interactions

Elle relève d'un tout autre modèle des échanges puisque, contrairement à la conception hiérarchique présentée ci-dessus, l'approche séquentielle est davantage descriptive : « elle se fonde sur l'observation du fonctionnement apparié des tours de parole (paire adjacente) et sur leurs modes d'appariement les plus fréquents (notion de préférence » (Traverso, 1999, p.36). Sur le plan formel, elle est constituée d'une longueur de deux énoncés,

⁴⁹ On parle de troncation dans « le cas où une intervention à prétention initiative ne donne lieu à aucune réaction, verbale ou non verbale » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.235). La valeur offensante de cette troncation n'est pas automatique ; cela dépend notamment de l'acte initiatif ou de la formulation (*ibid.*).

situés en position adjacente, et produits par des locuteurs différents⁵⁰ (Schegloff & Sacks, 1973). Chaque paire est décomposée en deux parties seulement : partie 1 et partie 2, la première précédant la réalisation de la seconde.

Cette notion permet de rendre compte de la relation complexe existant entre les paires, qui relève du principe de dépendance conditionnelle, dit aussi principe de dépendance séquentielle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992 ; Bange, 1992a ; Traverso, 1999). Selon ce principe, « une certaine activité est regardée comme pertinente [c'est-à-dire attendue] du fait de l'accomplissement d'une première activité » (Bange, 1992a, p.44). Cette conception séquentielle des échanges permet d'observer et d'analyser selon une approche fonctionnaliste (Vion, 1992, p.144) les enchaînements d'actions entre interactants, tels que les paires question/réponse, requête/réalisation. Enfin, rappelons que Charaudeau & Maingueneau signalent que « d'autres échanges de parole peuvent être insérés au sein d'une paire adjacente, c'est-à-dire sans que soit annulée l'attente du deuxième membre de la paire » (2002, p.414). C'est le cas notamment des « séquences latérales » (Jefferson, 1972, p.295), qui correspondent à une suspension temporaire de l'échange principal pour résoudre un problème d'ordre linguistique, comportemental ou autre.

1.2.3 Séquences de réparation, ou l'art de (co)construire l'échange

La compréhension de l'organisation interactionnelle de ces séquences est le fruit de travaux menés principalement dans le domaine de l'analyse conversationnelle. Schegloff, Jefferson & Sacks (1977, p.377) ont montré que, lors de ces échanges, il y a une préférence pour l'autocorrection, que la séquence soit hétérodéclenchée (la séquence de réparation est initiée par l'expert) ou autodéclenchée (le novice initie la séquence de réparation).

Le format général de ces séquences, que nous considérons ici dans leur réalisation lors d'interactions quotidiennes, peut être résumé par un mouvement ternaire : obstacle/collaboration/ratification. L'obstacle peut être une difficulté de compréhension, de production (lacune lexicale, grammaticale, etc.), une erreur linguistique ou comportementale. La difficulté et la collaboration peuvent se réaliser par divers canaux de communication : verbal, paraverbal ou non verbal (mimiques, gestuelle, posture). L'intervention de l'expert peut être également une demande de clarification, une reformulation ou une reprise portant sur tous les niveaux linguistiques.

La dernière phase de l'échange, la ratification, correspond à la prise en charge éventuelle par l'interlocuteur novice. Notons que cette prise en charge n'implique aucunement qu'il y ait « saisie » (intake) de la part du novice. Le seul acte observable est la « prise » (input)

⁵⁰ Traduction de Charaudeau & Maingueneau (2002, p.413).

dans la mesure où il s'inscrit dans le discours (Porquier & Py, 2005, p.37). Il est donc difficile de savoir si l'intervention de l'expert donne lieu à une appropriation. Cette réflexion conduit Vasseur (1991) à interroger l'aspect acquisitionnel des séquences dites potentiellement acquisitionnelles (SPA), une des séquences que nous présentons de manière synthétique dans le tableau suivant (Tab.2).

Séquences	Structure	Commentaires	Exemples extraits de nos corpus
Séquence potentiellement acquisitionnelle - SPA (de Pietro, Matthey & Py, 1989)	<i>3 mouvements :</i> 1- énoncé erroné du novice 2- intervention d'un expert (aider, corriger, infléchir discours) 3- pris en charge éventuelle par le novice de l'intervention	Le novice fait appel à l'aide du locuteur expert	A : elle euh en fait y a des boutons et donc elle elle euh elle doit se:::: je trouve pas le mot en fait euh ::: E : elle appuie sur les boutons c'est ça + non A : non (Corpus T-FLS/1)
Séquence explicative (Gulich, 1990)	<i>3 mouvements :</i> 1- constitution de l'objet à expliquer, 2- noyau explicatif 3- ratification éventuelle	Cette séquence est identique à la précédente, mais ne concerne que des interventions explicatives (pas correctives)	E : tu as déjà dormi sous une tente↑ A : c'est quoi ça Madame une tente↑ E : c'est ça une tente (montre le dessin sur la fiche d'activité) (Corpus T- FLS/4-2)
Séquence analytique (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993)	<i>4 mouvements :</i> 1- question 2- demande de répétition (peut être un silence) 3- répétition de la question 4- réponse	Cette séquence est assez similaire à la reformulation	E : Cassandra tu as des ciseaux↑ A : (silence) E : des ciseaux (+ mime le mot)↑ A : (non de la tête) (Corpus T- FLS/1)
Séquence d'évaluation normative - SEN (Py, 2000)	<i>3 mouvements :</i> 1- erreur ou obstacle linguistique 2- intervention du locuteur expert 3- reprise possible par le locuteur novice	Le locuteur expert prend l'initiative d'intervenir	E : oui tu lis la phrase s'il te plaît A : ne pas /fa/ /ir/ /fa/ /ir/ le f/u/ E : ne pas faire de feu on prononce pas le:::::::::: les deux lettres ne pas faire de feu A : ne pas f- non euh:: ne pas faire de f/u/- f/u/ (Corpus T- FLS/4-3)

Tableau 2 : Tableau synthétique des séquences de réparation en situation interlingue

Certains mouvements, tels que les interventions des experts ou la demande de répétition, peuvent tout à fait se réaliser en utilisant la mimogestuelle ou le paraverbal. Par

ailleurs, la particularité de ces échanges permet d'envisager que, lors d'une séquence explicative par exemple, le deuxième mouvement (le noyau explicatif) puisse être le produit simultané ou successif de plusieurs locuteurs qui se poseraient comme suffisamment experts pour proposer une réponse.

Soulignons que les experts ne sont pas mus par les mêmes motivations. En effet, les trois premières séquences relèvent d'approches privilégiant l'apprentissage ou la poursuite de l'interaction. La séquence d'évaluation normative (SEN), en revanche, est davantage motivée par une logique d'enseignement. Cela est perceptible dans la pression extérieure exercée par le locuteur expert, qui n'attend pas que le locuteur novice signale sa difficulté. La SEN ne s'inscrit donc pas, *a priori*, dans un travail collaboratif (Py, 2000). Nous nous intéresserons tout particulièrement à ce type de séquence-ci, qui est une des actualisations de la construction normative que nous cherchons à étudier. Cela étant dit, nous considérons que la pression normative ne s'exprime pas seulement lors de la censure de l'énoncé. Elle peut également prendre la forme de toute autre pression extérieure, notamment « préventive » afin d'anticiper tout comportement ou discours non conforme. Cela permet de considérer par exemple certains actes normatifs qui conduisent l'enseignant à intervenir sur le dire/l'action de l'autre, parfois avant même qu'elle ait eu lieu, sur la base de suppositions ou représentations des (in)compétences de l'apprenant.

Avant de conclure cette sous-section, un mot sur la notion de reprise⁵¹, qui est une des possibles actualisations verbales de l'intervention de l'expert. Le flou qui entoure cette notion est en partie liée à l'ambiguïté (Vasseur, 2005, p.188) que l'on doit notamment à son caractère plurifonctionnel : signale-t-elle un énoncé correct (Bohannon & Stanowicz, 1988), appelle-t-elle une autocorrection, est-elle une demande de confirmation de compréhension ou est-elle une échoïsation du dire de l'autre ? Le contexte d'énonciation, le paraverbal ou la mimogestuelle peuvent en ces circonstances faciliter son interprétation. Ce retour sur les dires du locuteur novice reflète des attentes normatives (Arditty, 1987b ; Vasseur, 2005) et les représentations que le locuteur expert se fait de la compétence de son interlocuteur moins expert (Vasseur, 2005, p.188).

Nous distinguerons deux types de reprise du discours de l'autre : la reprise « à l'identique » et la reformulation sous une forme corrigée. Nous éviterons l'emploi du terme « répétition » car nous pensons qu'il ne peut y avoir simple redite d'une parole antérieure ne serait-ce que sur un plan énonciatif : la situation d'énonciation n'est plus la même, l'énonciateur et les intentions discursives ont changé. La reprise de la parole, en particulier par l'enseignant, est teintée de commentaires autres que ceux éventuellement présents, sous une

⁵¹ Dans notre étude, il sera question de reprise de la parole de l'autre, en général celle de l'apprenant ou du locuteur moins expert.

autre forme et avec une autre intention, dans la version originale du propos. La reformulation, en explicitant les attentes du locuteur expert, empêche le travail cognitif du novice. Si tant est que l'élément modifié soit repéré par le locuteur novice, la reformulation permet de réduire le temps de résolution de la situation problème. Reprise et reformulation participent donc de différentes stratégies discursives, motivées éventuellement par un certain degré de didacticité (Moirand, 1993).

Pour conclure, ces séquences, qui constituent tout logiquement le format principal des échanges en contexte didactique comme nous allons le voir dans la section suivante, rappellent que les interactions expert/novice sont marquées par une bifocalisation (Bange, 1992b) sur le contenu thématique et sur le code. Bien qu'elle souligne, paradoxalement, le caractère asymétrique de l'échange, cette double attention vise à coconstruire un « dialogue inégal heureux » (Vasseur, 2000, vns.p.) en permettant de surmonter les éventuels obstacles à l'intercompréhension. En cela, ces séquences participent de l'activité d'étayage que met en œuvre le locuteur expert (ou plus expert, s'il s'agit d'un étayage entre pairs). Toutes visent à réduire la zone proximale de développement (ZPD), que Bruner définit comme la « distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel » (1983, p.287). Selon la forme que prennent ces séquences, l'étayage est plus ou moins contraint dans le sens où il ne respecte pas nécessairement les besoins de l'élève. Il peut répondre davantage aux attentes scolaires ou aux représentations que l'enseignant peut avoir des besoins de ses élèves.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : interactions verbales, face et multimodalité

Cette première section a été l'occasion de mettre en lumière les composantes et l'organisation interne des interactions.

Nous avons tout d'abord rappelé que toute interaction repose sur un contrat de communication. Les questions de place et de catégorisation, qui sous-tendent les échanges quotidiens, viennent alimenter les enjeux identitaires que l'on observe dans l'application du contrat de communication, qui pose les contraintes de réalisation de toute interaction. L'approche dramaturgique que Goffman propose des interactions confirme la problématique identitaire en développant une réflexion sur la « face ». Cette notion, que l'on peut difficilement dissocier de celle de politesse, constitue une des conditions de l'interaction ; les interactants effectuent un travail de figuration pour anticiper ou réparer toute menace pour sa

face ou celle de l'interlocuteur. Tout en étant des conditions essentielles de l'interaction, ces notions ne sauraient être considérées sans tenir compte du contexte.

Les composantes de ce dernier sont multiples ; nous avons fini par retenir le modèle de Brown & Fraser (1979). Parmi celles-ci, les « participants » constituent un élément complexe si l'on considère leur interaction avec le contexte dans lequel l'échange prend place et, à la suite de la réflexion de Goffman sur les participants « récepteurs », la pluralité de leurs implications possibles. Si ces composantes se déploient différemment selon les contextes, l'organisation structurelle des échanges, quant à elle, est davantage fixe.

L'organisation des interactions suit des règles de tours de parole qui ont été constatées par les conversationnalistes. Chaque participant est appelé à (faire) respecter ces normes interactionnelles pour éviter que des ratés conversationnels aient lieu. Si certains, tels que les chevauchements, sont inhérents à certains types d'interaction comme celle ayant cours en classe, d'autres peuvent être perçues comme de véritables « offenses », qu'il convient alors de réparer. La question des tours de parole se complexifie lorsque l'on considère la place de la multimodalité dans les échanges. Nous avons vu qu'il convenait de considérer comme des tours de parole à part entière les actions paraverbaux ou mimogestuelles faisant progresser l'interaction.

Cette réflexion nous a conduit à discuter de la structure interne des échanges en considérant une double approche hiérarchique et séquentielle. Nous avons alors considéré plus en détail un certain type d'échange, celui des séquences latérales, parmi lesquelles les séquences d'évaluation normative ont attiré, pour des raisons évidentes, toute notre attention dans le cadre de ce travail.

Dans la section suivante, nous discuterons de ces notions au regard des particularités du contexte didactique. Il se dégagera donc un certain effet de circularité qui rappellera que les interactions didactiques ont certes des spécificités, mais demeurent un type d'interaction parmi d'autres.

2. Les interactions didactiques : une situation fortement ritualisée

Nous partirons d'une définition large des interactions didactiques, en considérant qu'elles « recouvre[nt] l'action et les échanges réciproques entre les enseignants et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe » (Altet, 1994, p.124). Elles sont également définies par leur caractère finalisé, praxéologique (Altet, 1994 ; Bouchard, 1998), une finalité que nous dirons externe dans la mesure où elle préexiste à l'interaction. Elle

se traduit normalement par des modifications symboliques (Vion, 1992 ; Altet, 1994 ; Cicurel, 2005) qui prennent la forme de connaissances, compétences et attitudes nouvelles.

Ces enjeux se précisent dans un cadre prédéfini au moins à un double niveau. Dans sa structure, nous pouvons considérer qu'il s'agit d'un type d'interaction bien identifié : asymétrique et polyvocal. Dans son déroulement, cette interaction se déploie dans les limites d'un contrat pédagogique « implicite » (Gajo & Mondada, 2000, p.50) dans lequel « les deux partenaires interprètent complémentirement la relation qui s'instaure comme une relation enseignant-enseigné » (Arditty & Vasseur, 1999, p.13).

2.1 Un type d'interaction bien identifié

Deux éléments centraux nous semblent définir la structure des échanges de classe. Nous évoquerons tout d'abord leur caractère asymétrique, puisqu'ils mettent en présence dans une relation verticale deux parties : un enseignant, représentant institutionnel de l'autorité et du savoir, et des élèves. Nous nous intéresserons ensuite à la polyvocalité des échanges qui s'observe notamment⁵² à travers deux notions clés : celles de polyfocalisation et de polylogisme.

2.1.1 Une asymétrie constitutive des échanges de classe

Les interactions de classe se déroulent, en règle générale, dans un cadre institutionnel, public ou privé, engageant des participants, des pratiques et des objets spécifiques (Bouchard, 1998 ; Mondada, 1995). Cette interaction est dite asymétrique pour plusieurs raisons.

Elles réunissent des personnes dont les compétences, savoirs, statuts et rôles sociaux et institutionnels sont inégaux. D'un côté, il y a l'enseignant, qui jouit d'une position haute ; face à lui se trouvent des élèves dont la position est dite basse. Cette asymétrie étant constitutive des interactions didactiques (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Cicurel, 1984 ; Dabène, 1984 ; Gajo & Mondada, 2000 ; Cambra Giné, 2003 ; Vasseur, 2005 ; Bouchard & Cortier, 2006 ; Cicurel, 2011a), la position basse réduit certes la marge d'action des élèves (Bouchard, 1998), mais ne saurait être en soi « vexatoire » (Vion, 1992, p.129).

Cette inégalité est certainement plus évidente, peut-être même plus forte, dans les interactions didactiques où les participants possèdent des compétences (socio)linguistiques et culturelles (culture de l'école et de la société) dissymétriques. C'est le cas des interactions dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A, voir Chapitre I, § 2.1.3). La

⁵² Nous pensons également à la dimension historique des interactions didactiques qui, évoluant par « épisodes » (Bouchard, 1998), nécessitent des rappels aux interactions antérieures.

communication interlingue qui s'y déroule pose comme inhérente à l'échange l'inégalité linguistique et culturelle, entraînant notamment chez les apprenants un sentiment d'insécurité linguistique.

Cette notion, héritée de la sociolinguistique labovienne, puis reprise par Bourdieu (Francard, 1997, p.171), permet d'évoquer le ressenti des personnes en situation d'insécurité linguistique, lié à la conscience qu'ils ont de l'écart entre la norme linguistique dominante le marché et la leur (*ibid.*, p.172). Ceci dit, en cohérence avec notre conception des interactions, nous affirmons qu'il n'y a pas d'inégalité qui soit figée, immuable. Elle peut certes préexister à l'échange pour des raisons sociales, linguistiques ou institutionnelles, mais les partenaires la construisent ou reconstruisent également dans le dialogue (François, *dir.*, 1990 ; Vasseur, 2000).

L'organisation de la prise de parole en classe alimente l'inégalité de cette interaction (Bange, 1992b). Nous évoquons préalablement les travaux pionniers de Bellack, Kliebard, Hyman & Smith (1966), et de Sinclair & Coulthard (1975) dans la compréhension de la structure conversationnelle. Bien que le travail de ces derniers n'ait pas été motivé par des raisons pédagogiques (Bouchard, 1999, p.73), il n'en demeure pas moins qu'il a permis d'approfondir la compréhension de l'organisation interne des interactions didactiques. Ils ont proposé une structure interne de l'échange qui est, jusqu'à aujourd'hui, considérée comme le format prototypique des interactions didactiques. Il s'agit du schéma ternaire initiation/réponse/rétroaction-évaluation. Dans les démarches pédagogiques traditionnelles, deux de ces interventions relèvent généralement du rôle de l'enseignant : l'initiation et la rétroaction. De fait, le réseau communicatif est centralisé autour de l'enseignant : 2/3 des interventions reviennent à l'enseignant (Legrand-Gelber, cité par Clanet, 2002, p.88). Celles-ci relèvent pour partie de la gestion de la plurivocalité des échanges.

2.1.2 La plurivocalité des interactions didactiques : entre polylogisme et polyfocalisation

Les interactions didactiques sont un type d'interaction située bien défini (Cicurel, 2005) qui repose sur une forme de plurivocalité. D'une part, elles sont ancrées dans une historicité (Doyle, cité par Clanet, 2002, p.90) qui favorise les renvois discursifs d'un cours sur l'autre. D'autre part, elles mettent face-à-face, sauf cas des cours particuliers ou des enseignements à distance, une trentaine d'élèves et un enseignant. Aussi, dans le prolongement de la rupture théorique posée par la notion de trilogue, introduite par Kerbrat-Orecchioni & Plantin (1995), Bouchard (1998) propose de considérer les interactions didactiques comme des « polylogues » pour rendre compte des échanges mettant en présence plus de trois participants.

Selon la typologie retenue par Grosjean & Traverso (1998, p.57), les polylogues didactiques entrent dans la catégorie des situations avec focalisation collective dans un cadre formalisé, dans lesquelles un animateur des échanges tient le rôle de coordinateur. Nous devons à Goffman (cité par Rivière & Bouchard, 2011) la notion de focalisation, qu'il a distinguée en trois types : regroupements non focalisés, focalisés et polyfocalisés. Dans les premiers, nous retrouvons les regroupements de personnes qui ne partagent rien en commun, si ce n'est le lieu de la rencontre (une salle d'attente). Les regroupements focalisés réunissent des personnes qui partagent « un certain degré d'engagement mutuel » (Rivière & Bouchard, 2011, vnspp.). Enfin, pour ces auteurs, les interactions didactiques sont un exemple de situations polyfocalisées qui « regroupent plusieurs foyers, mobiles, d'attention et d'interaction » (*ibid.*).

A la suite de Grosjean & Traverso (1998, p.63), on les dira « émergentes » car « ce sont plutôt des configurations passagères (apparaissant dans le fil de l'interaction) où certains participants sont tiraillés entre plusieurs foyers d'attention ». En revanche, contrairement à ces auteurs (*ibid.*, p.58), nous pensons que dans ces interactions, l'obtention d'une réponse peut s'effectuer par la sélection d'élèves ou la disqualification de réponses, mais également par l'autosélection du tour de parole, parfois validée. Cette autosélection peut prendre la forme d'une interruption ou d'une intrusion (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'approche structurelle des interactions que nous venons de présenter a permis de souligner deux éléments définitoires de cette notion : la dimension asymétrique et plurivocale des échanges. Elle s'observe notamment dans le polylogisme et la polyfocalisation, tous deux constitutifs des interactions didactique. Cette plurivocalité implique de possibles ratés conversationnels qui, pour être habituels dans ce contexte, n'en sont pas moins cadrés par un contrat didactique, que nous allons aborder dans la sous-section suivante.

2.2 Des interactions régies implicitement par un contrat didactique

Théorisée d'abord par Brousseau (1980), dans le cadre de travaux en didactique des mathématiques, la notion de « contrat didactique » a rapidement été employée dans le domaine de l'enseignement des langues (de Pietro, Matthey & Py, 1989). Il existe en effet un contrat didactique entre enseignants et élèves qui considère les deux dimensions, situationnelle et communicationnelle, présentes dans tout contrat de parole (*cf.* 2.1.1.1). Cela dit, le contrat didactique, ironiquement, n'apparaît principalement qu'à travers ses ruptures (Perrin-Glorian, 2002, p.169) ; il est donc essentiellement tacite⁵³.

⁵³ Soulignons toutefois que de nombreux enseignants prennent le temps, en début d'année scolaire souvent, de définir explicitement et conjointement avec les élèves les éléments constitutifs du contrat didactique. Cela a pour

Nous ferons tout d'abord ressortir les composantes principales du contrat, à savoir les obligations et les attentes de chaque participant. Dans un second temps, nous focaliserons notre attention sur l'évaluation, qui constitue à la fois une obligation de l'enseignant et une attente de la part des élèves.

2.2.1 Des obligations et des attentes sous-tendues par des normes

Selon Brousseau, le contrat didactique correspond aux « habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus » (1980, p.3). En 1983, il revoit cette définition en insistant sur les obligations réciproques, pour lesquelles les enseignants et élèves pourront être tenus responsables. Ces deux définitions réunissent en somme cinq notions clés du contrat didactique : obligations, responsabilités, habitudes, comportement et attentes.

Comme toute pratique communicative, l'interaction didactique est donc sous-tendue par des normes scolaires qui déterminent ces attentes et obligations réciproques (Dabène, 1984 ; Alber & Py, 1985 ; Altet, 1994 ; Moore & Simon, 2002). La notion d'« habitude » fait expressément référence à des schèmes d'action, hérités d'une expérience professionnelle, peut-être également d'une histoire interactionnelle commune. Enseignants et élèves partagent en effet une histoire scolaire, qui enseigne à chacun les clés de compréhension et de fonctionnement de l'école. Seule l'actualisation de leurs habitudes au cours de l'interaction permettra de révéler d'éventuels malentendus sur la définition ou sur l'existence préalable de normes communes.

Pour ce qui est des « obligations », elles relèvent du « rôle conversationnel » (Dausendschön-Gay & Krafft, 1991, p.38), qui correspond à « l'ensemble des activités qui lui [à chaque interactant] échoient dans telle situation, étant donnés le thème et le but de l'interaction ». Les obligations de l'élève ayant été abordées dans la partie consacrée au métier d'élève (*cf.* Chapitre I, § 2.2), nous nous concentrerons donc ici sur celles de l'enseignant. Ce dernier a pour devoir principal de rendre l'autre, le novice, plus expert à divers niveaux : en termes de savoir, savoir-être, savoir-faire. Cette obligation, Ali Bouacha (cité par Cicurel, 2011a, p.21) la résume par la formule « je dis [que P] pour que tu le saches ». Cette conception est certainement valable dans le discours universitaire qu'étudie Ali Bouacha ; elle nous semble en revanche réductrice, voire erronée dans le domaine de l'enseignement secondaire. Elle présente en effet une vision de l'enseignant essentiellement transmissive. Elle élude la notion de négociation ou collaboration dans les apprentissages, et en particulier le travail cognitif des élèves dans le processus d'appropriation. Selon nous, une formule telle que : *je dis [que P] pour*

effet notamment de le rendre explicite à chacun, d'autant qu'il est parfois affiché visiblement en classe ou collé sur le cahier des élèves.

que tu le fasses (le sois ou le dises) et saches être, le faire/reproduire ou le dire, nous paraît davantage refléter le caractère interactif de la relation didactique puisqu'elle introduit l'action du partenaire de l'échange. Elle permet également de sortir du raccourci quelque peu trompeur que propose Bouacha sur le processus cognitif des apprentissages : dire = savoir. Nous nous rapprochons en cela de la modélisation⁵⁴ (Fig.3) que propose Cicurel (2011a, p.24) :

L1 (locuteur compétent)	Doit/veut transmettre un corpus de connaissances, un savoir-faire/savoir-dire	A Ls (locuteurs moins compétents)
Selon des méthodes et des moyens diversifiés		Pour accélérer les processus acquisitionnels
	Contrat didactique : accepter de part et d'autre de se plier à certaines activités langagières dans le but d'appropriation de savoirs	

Figure 3 : Modèle de la communication didactique en classe de langue (Cicurel, 2011a)

Si l'enseignant est essentiellement présenté comme transmetteur d'«un corpus de connaissances, un savoir-faire/savoir-dire», l'objectif visé : «accélérer les processus acquisitionnels», suggère le travail d'appropriation entrepris par l'apprenant, ce qui correspond davantage à notre conception.

Le travail de l'enseignant relève donc d'un « processus de tutelle » (Bruner, 1983, p.261) censé accompagner l'élève dans son parcours d'apprentissage. Cet étayage correspond à la collaboration offerte par l'adulte, tout au moins le plus expert, pour prendre en main ce que l'apprenant est encore dans l'incapacité de gérer seul, afin de l'aider à « concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (*ibid.*, p.263). Plus le guidage est important, plus la présence de l'expert dans le discours du novice - l'élève dans notre cas - est remarquable sur le plan énonciatif au point « les places énonciatives se confondent » (Matthey, 2003, p.80). Il en est ainsi des échanges durant lesquels l'enseignant initie ou achève la parole de l'élève, voire parle à la place de l'élève en effectuant un véritable « putsch énonciatif » (de Pietro, Matthey & Py, 1989, p.85), offense conversationnelle de la part de l'enseignant, parfois tolérée dans le cadre du contrat didactique. Rappelons, en effet, que ce contrat inhibe certains principes interactionnels, d'autant que ces impairs énonciatifs sont motivés par un désir d'aider l'élève à surmonter un obstacle

⁵⁴ Ajoutons que, dans notre esprit, l'enseignant, au niveau élémentaire ou secondaire, est également appelé à transmettre un ensemble de savoir-être en plus des éléments mentionnés dans la figure 3.

linguistique (ou ce qui est perçu comme tel par l'enseignant) ou par la nécessité de rectifier l'énoncé proposé. Or, l'évaluation est une composante essentielle du contrat didactique.

2.2.2 Contrat didactique et évaluation

Toute situation d'apprentissage, nous dit Cicurel (2011a, p.27), « exige la restitution des connaissances », même si cela est biaisé dès le départ puisque l'élève « sait qu'il est attendu et, si le contrat didactique fonctionne bien, il sait où il est attendu » (Chevallard, cité par Astolfi, 1997, p.65). Il revient néanmoins à l'enseignant de vérifier l'adéquation de la production avec les attentes normatives ou les buts pédagogiques visés, et d'en informer l'apprenant en retour.

Hérité des travaux en cybernétique de Wiener dans les années 1940, le feedback (ou rétroaction) a fait l'objet d'attention assez régulière dans les travaux en didactique menés dans les années 1960 par De Landsheere ou Flanders (dans Crahay, 2007) ou Bellack, Kliebard, Hyman & Smith. Et pour cause, le feedback est une « action consubstantielle à l'activité d'enseignement » (Georges & Pansu, 2011, p.101). Il permet à l'enseignant de fournir une information verbale ou gestuelle (Antes, 1996 ; Muramoto, 1999) sur la qualité de l'activité verbale et non verbale de l'élève, sur l'écart de sa production par rapport à une réponse ou une norme souvent attendue (Bange, 2005). Il est plus ou moins empreint de subjectivité, comme dans le cas des compliments⁵⁵ ou réprimandes (Georges & Pansu, 2011).

Le feedback est guetté par les élèves (Moirand, 1982, p.39), voire parfois souhaité (Marquillo Larruy, 2003, p.119) comme en témoigne cet extrait de notre corpus (M-FLS/2, 46'04-46'15) :

- E : alors y'a des petites erreurs mais on regardera après pour l'instant fais la décoration
- A : non:::
- E : fais fais une jolie décoration
- A : Madame attends me me dire l'erreur que je le corriger maintenant avec avec le blanc moi j'écris XX
- E : tu veux que je corrige maintenant↑

Cependant, en règle générale, le feedback témoigne de la position haute de l'enseignant. Il peut également prendre la forme de sanction ou désapprobation lorsque le contrat didactique n'est pas respecté. Ces commentaires, verbaux ou non, sur la production de l'élève sont admis dans le cadre précis du contrat didactique et suspendent, *a priori*, le travail de figuration nécessaire dans ces situations potentiellement menaçantes en d'autres circonstances.

L'intérêt pédagogique du feedback est toutefois à relativiser si l'on en croit de nombreux travaux contradictoires étudiant son impact sur les apprentissages, selon que

⁵⁵ Georges & Pansu rappellent que certains auteurs, tel que Brophy, n'incluent pas les compliments dans la catégorie des feedbacks. Ce ne sera pas notre cas.

l'enseignant propose la correction en signalant l'erreur commise ou non (Long, 1996 ; Kluger & DeNisi, 1998 ; Allal & Motier-Lopez, 2005 ; Ellis, 2009 ; Lyster & Saito, 2010) ou selon qu'il s'agit de feedbacks simples ou attributionnels⁵⁶ (Georges & Pansu, 2011). L'intérêt est d'autant plus controversé que Lasagabaster & Sierra (2005) ont souligné la difficulté pour les étudiants, *a fortiori* de niveau débutant (Carroll, 2003), à percevoir le feedback implicite dans le flot de parole enseignant. Une position extrême est tenue par Truscott (1999), pour qui les feedbacks n'ont pas d'effet sur l'appropriation linguistique.

En revanche, d'autres chercheurs (voir notamment Russell, 2009) ont montré que le feedback doit respecter certains critères pour qu'il soit effectif. Il doit :

- être régulier et cohérent ;
- être suffisamment clair pour qu'il soit perçu comme une tentative de correction ;
- permettre l'autocorrection ou la correction entre pairs ;
- s'appliquer qu'à une seule erreur à la fois ;
- prendre en compte le développement cognitif de l'élève.

Nous ne serons toutefois pas amenés à étudier l'effet du feedback sur l'interlangue de l'élève, son comportement, ou ses compétences en règle générale. Nous nous intéresserons à l'observation et l'analyse du processus même d'évaluation. L'idée est en effet de focaliser notre attention sur cette partie visible de l'intervention, sur la production/le comportement non conforme du novice, une intervention qui n'est pas exempte de subjectivité, inhérente à l'acte d'évaluation (Chardenet, 1999).

De fait, tout un réseau de représentations circule dans cette évaluation, alimentant des imaginaires de divers ordres. Ces imaginaires, qui « témoignent de la mise en discours et de la circulation de théories mais aussi de valeurs, de concepts, de principes, de lois scientifiques, de mentalités, de discours et d'actes imbriqués et indissociables » (Jorro, 2000, p.51-52), sont au nombre de quatre :

- l'« imaginaire de performance » ne reconnaît que le résultat et fonctionne sur une appréciation binaire (juste/faux) de la production. Il vise, poursuit Jorro (*ibid*, p.54), la modification d'un comportement grâce à une activité régulière de répétition et renforcement jusqu'à adéquation avec une norme (p.59) ;
- l'« imaginaire de maîtrise » (p.55) conduit l'enseignant à faire faire et refaire, à l'aide d'une batterie d'exercices, jusqu'à ce que l'élève ne soit plus dans l'échec. Il privilégie la planification de l'enseignant ;

⁵⁶ Sont considérés comme feedbacks attributionnels, les rétroactions qui « propose[nt] à celui qui le reçoit une explication sur l'origine de sa performance » (Georges & Pansu, 2011, p.110).

- l'imaginaire « de construction » (p.55-56), vise le processus d'appropriation des savoirs à laquelle participe l'apprenant. L'enseignant est davantage perçu comme un conseiller ;
- l'« imaginaire de la compréhension » (p.56) constitue le quatrième imaginaire. Il renvoie à la relation que l'élève établit avec le projet d'apprendre.

Il nous semble que cette dimension subjective est absente de la définition que de Pietro, Matthey & Py (1989, p.81) proposent de l'hétérostructuration. Ils la définissent comme l'acte par lequel « le natif [ou le plus expert] intervient dans le mouvement précédent [l'autostructuration, effectué par le novice] pour des raisons diverses (aider l'apprenant, le corriger, infléchir son discours, etc.) ». Dans notre conception de l'hétérostructuration, nous ferons donc une place à ces imaginaires ; nous y inclurons également la participation de pairs qui, ponctuellement, peuvent intervenir sur la production de camarades pour les mêmes raisons que celles évoquées dans la définition proposée par de Pietro, Matthey & Py (1989). Précisons enfin que dans notre esprit, cette intervention peut fort bien se réaliser de manière non/paraverbale (onomatopée, gestes de la main, mimiques, etc.).

Cette sous-section 2.2 a été l'occasion de reprendre certains points du contrat didactique, qui cadre la mise en œuvre des actions des élèves et des enseignants. Tout participant est en droit d'exiger certaines obligations de son partenaire de l'échange pour satisfaire l'objectif principal de la communication didactique : l'accroissement des connaissances. L'évaluation, quand bien même empreinte de subjectivité, est une de ces obligations de l'enseignant puisqu'il lui revient d'informer l'apprenant sur ses compétences, quel que soit le canal de communication emprunté.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : interactions didactiques, asymétrie, polylogue et polyfocalisation

Dans cette section 2, nous avons souhaité mettre au clair les éléments que nous considérons essentiels pour la suite de notre étude.

Nous sommes tout d'abord arrêté sur l'organisation des échanges de classe. Nous avons entamé cette réflexion par la question de l'asymétrie. La maîtrise de la discipline enseignée et le statut institutionnel, au minimum, confèrent à l'enseignant une position hiérarchique. Elle s'observe également dans la disproportion du temps de parole dont jouit l'enseignant. Il l'emploie notamment à solliciter les élèves mais également à gérer la multiplicité des interactions se déroulant parfois simultanément en classe. La communication didactique

est en effet marquée par une dimension polylogale et une polyfocalisation des échanges, qui constitue le second point abordé. Pour être constitutives de ce type d'interaction, elles n'en gênent pas moins parfois le déroulement en multipliant les sources d'intervention ou les risques d'offenses conversationnelles, que l'enseignant a l'obligation contractuelle de gérer.

Celle-ci découle du contrat didactique, implicite, qui lie enseignants et élèves. Brousseau, en soumettant cette notion dans le domaine de la didactique des mathématiques, rappelait que chaque participant à l'échange est tenu de se « plier à certaines activités langagières » (Cicurel, 2011a, p.24). L'évaluation fait partie des obligations de l'enseignant. Parce qu'elle est un acte fondamentalement subjectif, elle est traversée par un ensemble de représentations et d'imaginaires, qui constituent au final autant de fenêtres sur les attentes des enseignants, sur leurs perceptions de l'école et des savoirs à acquérir.

Notre corpus rappelle le rôle essentiel joué par la multimodalité dans l'acte d'évaluation, et plus globalement dans les interactions didactiques. C'est cet aspect vers lequel nous allons à présent nous tourner.

3. Multimodalité des interactions didactiques

Ce n'est pas par effet de mode que nous utiliserons le terme de « multimodalité » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.30). Dans notre esprit, il permet de montrer que les modalités de communication forment un tout et sont interdépendantes. Il peut être synonyme de multicanalité ; nous parlerons alors du canal verbal, vocal ou gestuel par exemple. En revanche, nous ne le confondons pas avec la plurisémiotité, que nous réserverons aux différents supports autres que le corps humain (tableau, support écrit, audio ou vidéo, par exemple).

Au-delà de l'usage du lexème le plus approprié, il s'agit de s'intéresser dans cette section à ce que les travaux américains en sociologie, psychanalyse ou anthropologie ont brillamment mis au jour il y a une cinquantaine d'années : la multimodalité des communications. La première sous-section est consacrée au rôle de la multimodalité dans la communication, en accordant une attention particulière au paraverbal et au non verbal. Elle est suivie d'une deuxième sous-section, qui s'intéresse plus spécifiquement aux gestes manuels. Elle vise à poser quelques jalons terminologiques et théoriques nécessaires pour la compréhension de notre étude et de nos analyses. Enfin, une troisième sous-section aborde la question de la multimodalité dans une perspective didactique. Elle propose de souligner l'importance de la mimogestuelle dans les apprentissages et donc dans la pratique enseignante.

3.1 Communication multimodale

Dans cette sous-section, nous chercherons donc à tracer les linéaments de la communication multimodale. Nous aborderons d'abord quelques généralités avant de nous consacrer à deux constituants principaux : le paraverbal et le non verbal.

3.1.1 Généralités sur la communication multimodale

Dire que la communication est multimodale, c'est reconnaître le poids du paraverbal et non verbal⁵⁷ dans la communication à dominance verbale, ne serait-ce qu'en tant qu'« indices de contextualisation » (Gumperz, 1989). C'est également reconnaître, avec Argyle (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.149), que la « chaleur » d'une interaction est le résultat d'« un mélange d'expression faciale, d'orientation du regard, de posture, de proxémie, d'orientation du corps, de ton de voix et de contenu verbal⁵⁸ ». Cosnier (2007, vnspp.) propose d'ailleurs le terme de « cotexte » pour évoquer le rôle du non verbal et paraverbal dans la réalisation du « totexte » (Texte + Cotexte = Totexte). C'est reconnaître enfin l'interdépendance entre ces différents modes de communication.

Quant à la question de savoir quel mode de communication transmet l'essentiel de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.151), nous pensons qu'elle n'a pas lieu d'être. Nous dirions même que poser une hiérarchie entre les modes de communication mis en œuvre dans la réalisation d'un message nous paraît peu productif, si ce n'est stérile. En effet, si le matériel verbal porte plus souvent le contenu du message intentionnel - sauf cas des lapsus - la situation d'énonciation engagera l'énonciateur à privilégier tel ou tel canal de communication. Nous ne pouvons concevoir le paraverbal et le non verbal comme de simples épiphénomènes (Allen & Guy, cités par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.151) pouvant éventuellement accentuer ou modifier certaines significations portées par le verbal. D'ailleurs, un épiphénomène qui modifie la signification de l'énoncé - ou tout au moins une partie de ce dernier - ne transmet-il pas l'essentiel de l'information ? Ainsi, paraverbal et non verbal pèsent de tout leur poids dans l'information transmise, parce qu'ils l'accroissent, le confirment ou le contredisent, ou encore le complètent :

⁵⁷ A défaut d'autres termes plus « positifs », nous emploierons ce terme qui a toutefois pour inconvénient de définir ces éléments par la négative. Nous avons hésité un temps avec le terme « analogique » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p. 60) mais il englobe également « l'inflection de la voix, succession, rythme et intonation des mots » ou bien d'« oralité », que propose Weber (2013, p.80) pour évoquer « tous les éléments qui donnent sens à l'échange ». Le plus approprié eût été de parler de communication « kinésique », qui renvoie à la communication corporelle, mais cela fait référence à une tentative de théorisation, inspirée par le structuralisme américain, menée par Birdwhistell qui s'est employé à découper la gestuelle sur le modèle linguistique (voir Birdwhistell, 1970/1981). Pour éviter tout amalgame théorique, nous n'avons pas retenu l'emploi de ce terme.

⁵⁸ « a combination of facial expression, direction of gaze, posture, proxemics, orientation, tone of voice, and content of speech ».

« C'est grâce à elle [la communication non verbale, dans laquelle les auteurs incluent le visuel et le vocal] que le texte est structuré, enrichi (confirmé, infirmé, modulé), complété (expression de l'implicite par des attitudes intonatives ou mimiques) et parfois remplacés (quasi-linguistiques⁵⁹ visuels ou vocaux) » (Calbris & Porcher, 1989, p.51).

De fait, il nous paraît opportun de nous intéresser de manière plus approfondie aux implications de la communication paraverbale et non verbale dans les interactions quotidiennes.

3.1.2 Paraverbal et non verbal. Des dimensions incontournables de la communication

Le tout récent ouvrage dirigé par Tellier & Cadet (*dir.*, 2014) rappelle l'importance du corps et de la voix dans l'action professorale. Ces deux dimensions sont, de toute évidence, essentielles également dans la communication en général.

3.1.2.1 Ce que nous dit la voix

Bien que difficile à distinguer du verbal (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.139 ; Maingueneau, 2009, p.94), le paraverbal⁶⁰ a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs. Leurs travaux ont permis de souligner le rôle majeur que peuvent jouer notamment les inflexions intonatives, les silences et les pauses⁶¹ dans la compréhension d'un énoncé, dans la structure discursive ou dans l'interaction en général. En d'autres termes, ils ont montré que ces éléments étaient constitutifs d'une grammaire de l'oral.

Les travaux des conversationnalistes dans les années 1970 ont mis au jour l'impact des éléments prosodiques dans l'organisation des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). La pause de la voix, si annoncée par un ralentissement du débit par exemple, peut fonctionner comme un signal efficace de fin de tour (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.166). Candéa, dans son travail de thèse sur les pauses silencieuses, souligne leur rôle également dans la structuration du discours (Candéa, 2000, p.430) ou encore la valeur de l'allongement vocalique comme indice d'un travail de formulation (*ibid.*, p.26-27) ou d'autocorrection (*ibid.*, p.309).

L'intonation pose d'autres difficultés et soulèvent plusieurs controverses (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.140) encore d'actualité aujourd'hui. En effet, selon Schachter (1981,

⁵⁹ « Gestes conventionnels substituables à la parole » (Cosnier & Vaysse, 1997, p.4). Nous y reviendrons dans la partie consacrée aux « gesture studies ».

⁶⁰ Charaudeau & Maingueneau (2002) considèrent que « paraverbal » est synonyme de « gestualité ». En effet, dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours*, à l'entrée « paraverbal » (p.420), le lecteur est orienté vers « gestualité » (p.285). Les auteurs préfèrent parler de paralinguistique pour tous les éléments prosodiques de la langue parlée.

⁶¹ La différence est principalement d'ordre temporel (Candéa, 2000).

p.127), l'intonation employée lors des questions servant de feedback est contreproductive dans le sens où elle sert plusieurs objectifs : demander une confirmation, vérifier la véracité du propos ou fournir un feedback sur la forme. La multiplicité de ces intentions, selon l'auteure, ont pour effet de déstabiliser l'apprenant, comme le confirme Weber (2012, p.258) dans le cadre de rétroaction en situation interlingue. Des énoncés tels que « eh ben bravo », peuvent être entendus comme une gratification ou un reproche en fonction de l'intonation utilisée.

Il eut été très riche de pouvoir effectuer une recherche combinant tous les aspects paraverbaux cités, et même plus. Toutefois, dans le cadre d'un travail de recherche tel que la thèse, il aurait paru bien irraisonné de prétendre tous les considérer. Aussi, de peur de mal étreindre à force de vouloir trop embrasser, et compte tenu de la charge de travail colossale et chronophage qu'aurait supposée l'étude de telles données par un seul chercheur, nous ne ferons donc pas d'analyse systématique de la prosodie. Nous privilégierons le non verbal. Dès lors, sauf si nous précisons explicitement la dimension prosodique dans nos commentaires, quand nous parlerons d'approche multimodale des interactions dans la suite de notre travail, il s'agira principalement d'une analyse verbale et non verbale (mimiques et gestuelle).

3.1.2.2 Ce que le corps nous dit

« La notion de communication non verbale est souvent utilisée de façon excessive et imprécise » (Tellier, 2014, p.103). De fait, quelques précisions liminaires s'imposent.

Dans nos propos, analyser la communication non verbale ne s'apparente aucunement aux travaux tels que ceux menés par le psychologue et hypnothérapeute Joseph Messinger. Loin de nous l'idée de prêter aux comportements non verbaux une quelconque signification psychologisante, comme il a pu le faire dans son ouvrage *Ces gestes qui vous trahissent* (1994). Certes, de par sa formation, cet auteur est en droit d'analyser la psychologie des individus, mais l'analyse du comportement non verbal qu'il propose de certaines célébrités nous paraît à tout le moins surinterprétative et (car ?) foncièrement décontextualisée.

De la synergologie également nous souhaiterions nous dissocier dans ces pages. Cette science, qui analyse les gestes corporels en considérant si la personne cligne des paupières ou non lors de leur réalisation, ou encore si elle se gratte l'aile gauche ou droite du nez au moment de parler, se situe loin de nos positions théoriques et méthodologiques. Ainsi, la synergologie part du postulat que chaque mouvement corporel non intentionnel aura la même signification quel que soit le contexte⁶². Ceci ne correspond pas à notre point de vue ; pour nous, le contexte situationnel et linguistique influe nécessairement sur le sens à donner à un mouvement corporel, fut-il non intentionnel.

⁶² Voir à ce sujet la page du blog de P. Truchet, synergologue : <http://blog.synergologie.org/2012/12/chaque-geste-veut-toujours-dire-la-meme.html>

Pour ce qui est de la communication non verbale comme nous l'entendons, elle a toute son importance dans les relations humaines. C'est ce qu'ont opportunément démontré les différents chercheurs composant le « collège invisible », tels que Watzlawick, Hall, Birdwhistell, Bateson ou encore Goffman⁶³ (Winkin, 1981). A la suite de ces auteurs, nous postulons que tout comportement est vecteur d'un message, intentionnel ou non : « [o]n ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.48). Même si cet axiome peut à certains paraître radical, il convient d'admettre que cette approche micro-analytique a permis de sortir l'étude des échanges humains du logocentrisme dans lequel elle était alors enserrée. L'enjeu toutefois ne se limite pas à repérer les réalisations non verbales de la communication, mais bien d'en saisir leur implication au niveau des échanges.

Des travaux précurseurs dans le domaine non verbal comme ceux, pour les recherches sur la posture, de Schefflen ou de Spiegel & Machotka (cités par Corraze, 1980, p.129-140), ou encore ceux menés sur la « synchronie interactionnelle » (Condon, 1976), ont permis de comprendre davantage la composante non verbale du langage humain dans les interactions. En observant la « danse des interlocuteurs » (Cosnier, 1997, p.8) qui s'effectue dans toute interaction, Condon (1976) a montré que le coénonciateur « bouge[ait] en parfaite synchronie avec la structure articuloire de la parole du locuteur » (*ibid.*, p.57). D'ailleurs, plus cette synchronie interactionnelle est forte, meilleure est la relation entre les interactants.

Les mimiques faciales participent également de l'interaction, ne serait-ce que parce que c'est à ce niveau que sont produits la plupart des feedbacks : « les gens commentent volontiers les feedbacks faciaux et tiennent les locuteurs responsables pour ce que leur visage exprime⁶⁴ » (Ekman & Friesen, 1969, p.94). De par leur valeur informative (Bavelas & Chovil, 1997, p.337), les mimiques faciales participent du message global au même titre que le verbal, le paraverbal et la gestuelle. Comme certains gestes, elles peuvent être coverbales : elles sont alors réalisées en même temps que les mots qu'elles illustrent ou remplacent. Un élément des mimiques faciales a retenu l'attention de nombreux chercheurs depuis une cinquantaine d'années : le regard.

Ces travaux ont permis de mettre au jour les nombreuses fonctions que le regard remplit sur le plan cognitif ou interpersonnel. Il convient en premier lieu de souligner son rôle dans l'interaction (Kendon, 1967), et notamment dans la désignation du destinataire du message (Cook 1977 ; Corraze, 1980 ; Goodwin 1981, 1996 ; Streeck, 1993). Il signale l'attention que l'on porte à son interlocuteur et le degré d'intimité (Argyle & Ingham, 1972 ; Cook 1977) ; il permet en outre de réguler l'interaction (Heylen, 2005).

⁶³ L'affiliation de Goffman au collège invisible semble discutable (Vion, 1992, p.32).

⁶⁴ « people are most willing to comment verbally on and hold the person responsible for what is shown ».

Barrier (2004, p.13) rappelle également la fonction du regard dans la construction d'une « attention conjointe » (Bruner, 1983) qui « concerne l'aptitude à diriger l'attention d'autrui vers un objet, un signe, une personne dans le but d'obtenir une copercception » (Barrier, 2004, p.13).

La compréhension globale d'un phénomène n'est toutefois pas « l'affaire d'un geste ou d'une mimique en particulier. C'est la relation entre différents éléments, réunis au même moment en une seule personne, qui porte sens » (Winkin, 1981, p.67). Il nous semble donc essentiel de procéder à une description intégrée, car tous les paramètres ont leur importance dans l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 2001 ; Mondada, 2006). Par conséquent, nous rejoignons Krafft & Dausendschön-Gay (2001, p.120), qui défendent une « conception holistique des phénomènes langagiers et colangagiers ». Une telle entreprise n'a pas que des répercussions théoriques, mais également méthodologiques, comme nous le verrons ultérieurement (*cf.* Chapitre VI, § 3.2).

Nous compléterons cette réflexion en précisant qu'il ne s'agit pas uniquement « en une seule personne », mais bien entre les interactants. Certes, il convient de reconnaître la multimodalité des signes (Barrier, 2006) chez un seul locuteur, et c'est d'ailleurs principalement ce que nous avons étudié. Mais il nous semble intéressant aussi d'observer comment les éventuels comportements non verbaux d'un des coénonciateurs influent sur le discours et/ou le comportement de l'autre. C'est l'interaction de ces éléments chez une seule personne et dans leur interaction avec ceux des autres participants qui fait sens.

Pour résumer, dans les paragraphes précédents, nous avons cherché à aborder certains éléments clés de la communication multimodale. Après avoir présenté quelques généralités sur ce domaine, nous nous sommes intéressé aux implications de la communication paraverbale et non verbale dans les échanges. Nous avons fini par souligner la nécessité de considérer également les interactions entre les divers canaux de communication afin de mieux appréhender les enjeux interactionnels. A ce stade, il convient de préciser que les partisans de la communication non verbale ne considèrent pas nécessairement le verbal et le non verbal comme découlant d'un même processus cognitif. Ceci est davantage le domaine des études de la gestuelle (les « *gesture studies* »), que nous évoquerons à présent en traitant des gestes.

3.2 Petit précis sur les gestes

Cette sous-section vise à établir une synthèse sur la question des gestes. Pour notre part, nous les traiterons dans le cadre des interactions quotidiennes et didactiques. Il ne sera pas ici question des « gestes professionnels » (Bucheton & Dezutter, *dir.*, 2008), qui renvoient globalement aux postures de l'enseignant, à ses attitudes, à ce qu'il met en œuvre

quotidiennement pour organiser sa classe et gérer les interactions. Il s'agira du geste comme mouvement corporel. Nous expliciterons notre acception du terme dans les paragraphes qui suivent.

Après un bref survol historique, nous préciserons ce que nous entendrons par « geste » dans la suite de ce travail ; nous présenterons le « continuum de Kendon », qui établit les principales classifications que nous retiendrons. Enfin, dans un troisième temps, nous évoquerons les liens entre gestes et communication, qui sont encore sujets à débat.

3.2.1 Bref panorama historique et définition

Nous évoquerons ici les principales étapes historiques des études sur le geste. Nous éclaircirons ensuite la définition que nous retiendrons de cette notion.

3.2.1.1 Aperçu historique

Cela va sans dire, l'intérêt scientifique pour les gestes n'est pas nouveau. McNeill (1992), Streeck (1993) ou Kendon (2004) associent le début des études sur la gestuelle aux travaux de rhétorique de Quintilien au Ier siècle après J-C. Par la suite, de nombreux domaines (philosophie, arts, etc.) ont été intéressés de près ou de loin par ce domaine. Depuis le début du XXème siècle jusqu'aux années 1990, nous dit Streeck (1993, p.278), la gestuelle a principalement été étudiée sous un angle psychologique.

En parallèle, en 1941, un anthropologue, Efron, publie une étude interculturelle de la gestuelle. Son étude comparative des « aspects spatiotemporels et linguistiques » de la gestuelle des immigrants juifs et italiens aux Etats-Unis est considérée comme pionnière : elle a en effet introduit les catégories gestuelles qui ont fortement inspiré les suivantes (McNeill, 1992, p.3). En outre, cet étudiant de Boas a été un des précurseurs dans l'étude du lien entre geste et parole (Kendon, 2004, p.92). Il 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. En cela également, cet auteur marque un tournant dans ce champ. Il faudra attendre les années 1980 pour que le domaine des études de la gestuelle (« gesture studies), dans lequel nous nous inscrivons, poursuive cette orientation en s'intéressant « principalement aux liens qui unissent la parole au geste et aux aspects fonctionnels et représentationnels de ce dernier » (Tellier, 2006, p.35).

3.2.1.2 Quelques précisions définitoires

Qu'entend-on par geste exactement ? Pour des raisons étymologiques, le mot geste (>gestus) renvoie ordinairement à l'attitude ou au mouvement du corps⁶⁵, ce que soutiennent certains auteurs clés tel que Kendon en définissant le geste comme une « activité corporelle visible⁶⁶ » (2004, p.110). Cela nous engagerait à considérer, à l'instar de Colletta (2005), comme geste ce qui relève des gestes manuels, des mimiques faciales et de la posture. Parce que, à la suite de McNeill (1992), nous distinguons ces différents modes de communication, nous entendrons par geste : « les mouvements des mains et des bras que nous percevons lorsque les gens parlent⁶⁷ » (1992, p.1). De fait, nous nous plaçons d'emblée dans la catégorie des gestes communicatifs (Fig.4), que l'on distingue des gestes pratiques (Fig.5), « orientés vers les objets et au service des activités quotidiennes » (Colletta, 2005, p.33) et autocentrés (Fig.6), qui correspondent à ces « gestes orientés vers le corps propre et visant le bien-être ou la résolution des tensions » (*ibid.*). McNeill nomme ces gestes autocentrés des « non gestes » (1992, p.78) et Cosnier & Vaysse (1997, p.8) les classent dans la catégorie des « gestes extracommunicatifs », puisqu'ils « accompagnent le discours sans véhiculer d'information officielle ».



Figure 4 : Geste communicatif



Figure 5 : Geste pratique



Figure 6 : Geste autocentré

Tous les gestes peuvent être décomposés en trois temps principaux (Fig.7) :

- *préparation*. Elle correspond au moment où « le membre quitte sa position de repos et entre dans l'espace gestuel où il entame le *stroke*⁶⁸ » (McNeill, 2005, p.31) ;
- *stroke*⁶⁹. C'est le point culminant du geste. C'est à cet instant que la signification du geste est exprimée. Dans 90% des cas (*ibid.*, p.32), il est cooccurrent avec l'élément verbal principal ;

⁶⁵ Voir les définitions que proposent *Le Petit Robert* (1993), le *Dictionnaire historique de la langue française* (1998, tome 2), ou encore l'ATILF.

⁶⁶ « a visible body activity ».

⁶⁷ « the movements of the hands and arms that we see when people talk ».

⁶⁸ « The limb moves away from its rest position into gesture space where it can begin the stroke »

⁶⁹ Nous conserverons les termes anglais « stroke » et « hold » en usage dans la communauté des gestualistes, même chez les auteurs francophones.

- *rétraction*. Il correspond au moment où « les mains retrouvent leur position de repos⁷⁰ » (*ibid.*, p.33). Il peut ne pas être produit si l'énonciateur entame un autre mouvement gestuel.



Figure 7 : Les trois grandes phases du geste (main droite)

Un mouvement supplémentaire peut être évoqué : le « hold », qui correspond au moment où le geste est suspendu. Il peut s'effectuer avant ou après le stroke. Seul le « stroke » est obligatoirement présent dans un geste, les autres phases pouvant ne pas être produites.

Notons que ce découpage, tel que présenté par McNeill, a été défini en contexte expérimental, l'énonciateur assis. Dans cette situation, l'auteur entend par geste tout mouvement situé entre le moment où le membre (main et/ou bras) quitte sa position de repos, jusqu'à ce qu'il la retrouve. Nous verrons que cette définition n'est pas toujours opératoire en contexte didactique (*cf.* Chapitre V, § 2.3.2).

Nous nous apercevons progressivement qu'il est possible de distinguer différentes typologies générales des gestes et que trois temps, au moins, dans la production du geste peuvent être isolés. Une classification gestuelle, inspirée par celle proposée par Kendon dans les années 1980, mérite également d'être présentée pour mettre au clair la terminologie que nous emploierons tout au long de notre travail. En hommage à Kendon, McNeill a établi dès 1992 ce que l'on a coutume d'appeler aujourd'hui le « continuum de Kendon ».

3.2.2 Le continuum de Kendon

Après avoir explicité le contenu du continuum de Kendon, nous reviendrons sur les gestes qui nous intéresseront plus spécifiquement : les coverbaux et les emblèmes.

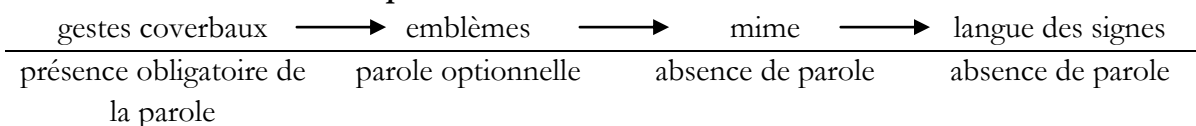
3.2.2.1 Présentation du continuum

Le continuum que McNeill soumet en 1992 est aujourd'hui utilisé par de nombreux gestualistes et a depuis été étoffé (Gullberg, 1998, p.95-99 ; McNeill, 2005, p.6-12). La figure 8 reprend la version présentée par McNeill dans son ouvrage *Gesture and Thought* (2005). C'est

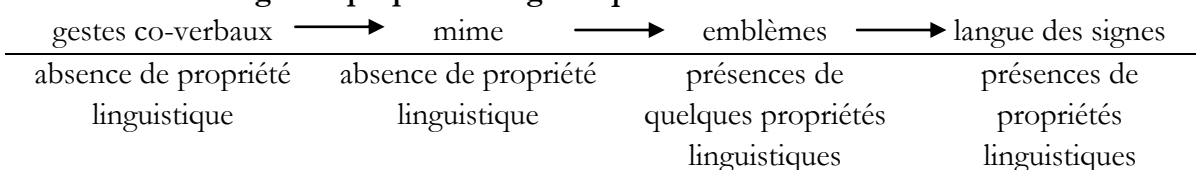
⁷⁰ « The hands return to rest ».

celle que nous retiendrons pour une présentation complète des liens que la gestuelle entretient avec la parole. Nous tenons toutefois à signaler que, bien que nous reproduisons la totalité de ce continuum, seuls les continua 1 et 3 nous concerneront directement. Ils nous permettront en effet de mieux saisir la problématique autour des emblèmes, que nous développerons ultérieurement dans la partie consacrée aux résultats (*cf.* Chapitre IX, § 1.2.2).

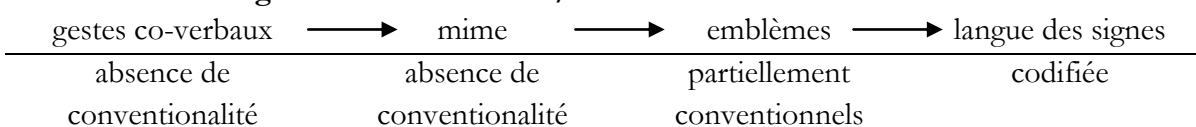
Continuum 1 : relation à la parole



Continuum 2 : degré de propriétés linguistiques



Continuum 3 : degré de conventionalité/codification



Continuum 4 : caractère sémiotique

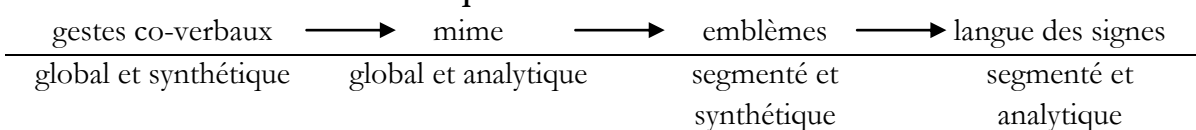


Figure 8 : Le continuum de Kendon (McNeill, 2005)

Nous pouvons noter que les gestes coverbaux et la langue des signes sont toujours positionnés aux extrémités des continuums. Seuls les « emblèmes » et les « mimes » permutent en fonction du critère retenu dans le continuum.

Le continuum 1 signale la présence ou non de cooccurrence gestes/parole. Ainsi, plus l'on s'oriente vers la langue des signes, moins la parole est nécessaire dans la réalisation du geste.

Dans le continuum 2, gestes coverbaux et mimes se partagent l'absence de propriété linguistique ; ils « n'obéissent pas à des contraintes à l'intérieur d'un système de formes⁷¹ » (McNeill, 2005, p.8), ce qui permet une liberté créative dans les gestes effectués.

La représentation gestuelle d'un verre par exemple, en fonction du contexte d'énonciation, peut ne pas toujours être la même. Les emblèmes et, *a fortiori*, la langue des signes doivent en revanche respecter des contraintes de formes pour pouvoir être compris par les coénonciateurs.

⁷¹ « Neither gesture in fact obeys constraints within a system of forms ».

C'est ce principe de contraintes que nous retrouvons dans le continuum 3. Le geste, pour renvoyer au signifié approprié, doit répondre à certains critères socialement et culturellement définis. Pour reprendre l'exemple de McNeill (2005, p.10), l'emblème OK est un geste reconnu par un très grand nombre de personnes parce qu'il répond à certains critères culturellement partagés : index et pouce doivent être joints et former un rond, les trois autres doigts sont plus ou moins tendus. Si l'on voulait produire ce geste en remplaçant l'index par le majeur, cela ferait naître un certain malentendu dans l'interaction, le geste n'étant plus interprétable comme OK.

Enfin, le quatrième continuum « nous renseigne sur le fonctionnement de chaque geste au sein d'un énoncé » (Tellier, 2006, p.46). *Global* signifie que c'est le sens global du geste qui informe sur les significations de ses composantes (McNeill, 2005, p.10), contrairement à la langue (des signes), qui est, elle, segmentée. Elle admet en effet que chaque élément est indépendant et comporte une signification propre. *Synthétique* renvoie à l'idée que, contrairement à la structure linguistique qui est *analytique*, c'est-à-dire décomposée en segments signifiants, un geste coverbal renvoie à différentes unités présentes dans un énoncé : déterminant, sujet, pronom relatif, verbe, etc., comme dans cet exemple (Fig.9). Un seul geste synthétise « l'eau qui jaillit » :



Figure 9 : Valeur synthétique du geste

Dans la suite de notre présentation, nous ne nous intéresserons pas aux mimes, bien qu'ils puissent faire l'objet d'une étude intéressante en contexte d'enseignement/apprentissage des langues. Nous laisserons également de côté la langue des signes, qui relève d'une tout autre problématique. Nous privilégierons l'observation des coverbaux et des emblèmes.

3.2.2.2 Retour sur les emblèmes et les gestes coverbaux

Les emblèmes sont des gestes conventionnels, substituables à la parole et plus ou moins spécifiques à une culture ou aire géographique, certains pouvant néanmoins prétendre à une certaine universalité (le pouce levé pour signifier « super », par exemple).

Depuis le travail précurseur d'Efron sur les emblèmes, que nous avons évoqué précédemment (voir *supra*, § 3.2.1), nombre de travaux ont étudié la spécificité culturelle

rattachée à ces gestes. De 1975 à 1977, Morris, Collett, Marsh & O'Saughnessy (1979) ont entrepris une vaste étude des emblèmes de 25 pays situés sur le continent européen pour dessiner une géographie de ces gestes. Leur enquête a permis d'observer la polysémie de certains emblèmes selon les cultures. Ainsi donnent-ils l'exemple de l'anneau (Morris, Collett, Marsh & O'Saughnessy, 1979, p.100) qui, si tant est qu'il existe dans le pays, peut symboliser un orifice, une menace, le signe OK ou encore tout simplement le chiffre « zéro » (Fig.10)

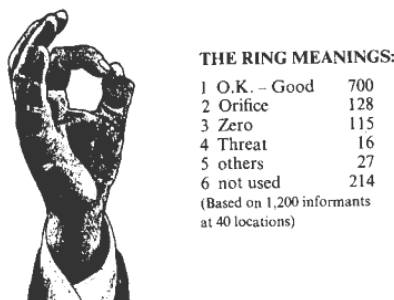


Figure 10 : Les significations de l'emblème « doigts en forme d'anneau »

D'autres travaux se sont intéressés plus spécifiquement aux emblèmes de certaines populations : par exemple, Calbris & Montredon (1986) ont répertorié certains emblèmes français et Kendon (1992) a étudié les emblèmes italiens. Quant à Gullberg (1998, p.39), elle évoque d'autres travaux pour les emblèmes arabes, espagnol, perses ou brésiliens, par exemple.

De par leur fort degré de conventionalité et leur spécificité culturelle (Gullberg, 2008, p.277), nous pensons, à la suite de Tellier (2006, p.41) et Gullberg (2008, p.291) que ces gestes sont une source potentielle de malentendus dans une interaction interlingue. Il convient donc d'y prêter tout particulièrement attention en cours de langues et lors de la formation des enseignants (Tellier & Cadet, 2013). Ainsi, bien qu'*a priori* compréhensible par tous, le chiffre trois produit par cette enseignante (Fig.11) est un emblème. En tant que tel, il est potentiellement source de confusion : dans certains pays, comme au Pérou, les personnes comptent en effet en partant de l'auriculaire.



Figure 11 : Emblème « trois » (main gauche)

Selon Colletta (2004, p.155), les emblèmes sont victimes d'une certaine confusion. « [E]n mêlant considérations fonctionnelles et considérations sémiotiques », les classifications actuelles masquent la distinction que l'auteur propose d'opérer entre un usage « autonome » des emblèmes, c'est-à-dire que les emblèmes assument seuls les fonctions pragmatiques, et un usage coverbal. Aussi intéressante que puisse être cette réflexion, nous ne pensons pas que, « employés en accompagnement de la parole, les emblèmes perdent leur fonction pragmatique » (*ibid.*, p.154). Nous croyons que cette fonction pragmatique permet de renforcer, pour diverses motivations que le contexte énonciatif peut renseigner, l'activité de parole en apportant plus d'emphase au contenu verbal. Prenons l'exemple de l'enseignant qui félicite verbalement un élève en produisant dans le même temps l'emblème symbolisé par le pouce levé et le reste des doigts repliés signifiant « excellence/supériorité » (Calbris & Montredon, 1986, p.16). Il nous semble que la cooccurrence de l'emblème et du verbal dit quelque chose de l'évaluation effectuée par l'enseignante. Elle nous renseigne sur son implication personnelle (*cf.* Chapitre IX, § 1.2.2).

Pour ce qui est des gestes coverbaux, de nombreux chercheurs ont proposé des catégorisations qu'il serait vain et, au final, inutile de reproduire ici. D'ailleurs, McNeill (2005) et Kendon (2004, p.107) rappellent que ces « dimensions » n'ont rien d'universel, qu'elles ne sont que des « outils d'analyse provisionnels⁷² ». Notons que McNeill insiste pour distinguer « dimension » de « type » gestuel (McNeill, 2005, p.41) pour éviter toute catégorisation cloisonnante. Un geste peut en effet renvoyer à plusieurs dimensions à la fois. Ainsi, un geste iconique peut en même temps avoir une valeur déictique, ce que la notion de type/catégorie de geste ne permet pas de rendre.

Nous présenterons dans le tableau suivant (Tab.3), adapté de Tellier (2006, p.49), les deux classifications des dimensions gestuelles le plus en usage dans la littérature⁷³.

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

Tableau 3 : Classifications des gestes coverbaux

⁷² « provisional working instruments »

⁷³ Celle de McNeill connaît toutefois une utilisation bien plus répandue et étendue.

Nous emploierons la classification mcneillienne pour la simplicité d'usage qu'elle offre. En effet, celle de Cosnier & Vaysse nous paraît trop dense, or « plus les classifications sont précises et minutieuses, plus il est difficile de déterminer dans quelle catégorie se situe un geste » (Tellier, 2006, p.48). Cela ne nous empêchera évidemment pas de faire référence à leurs précieuses réflexions sur le sujet.

Détaillons la typologie mcneillienne (McNeill, 1992, p.12-18 ; 2005, p.39-41), que la figure 12 se charge d'illustrer :

- *Déictiques*. Ce sont des gestes de pointage indiquant un lieu, une personne ou tout autre objet dans l'espace ou le temps. Ils ont donc une fonction principalement référentielle. Cosnier & Vaysse (1997, p.6) précisent à ce sujet que le corps du locuteur « sert d'ancrage référentiel pour présenter l'objet » ;
- *Iconiques*. Ils présentent une analogie entre la forme réalisée et le signifié. Ils peuvent symboliser un objet concret ou une action ;
- *Métaphoriques*. Ce sont des gestes qui représentent des concepts, des idées ou des métaphores. Il n'y a donc pas de contiguïté forme du geste/signifié ;
- *Battements*. Ils ont une fonction pragmatique (McNeill, 1992, p.15) dans la mesure où ils scandent le discours en accentuant la signification d'un mot ou d'une phrase. Contrairement aux autres gestes co-verbaux, ils ne comptent que deux mouvements : haut/bas, intérieur/extérieur et ne représentent rien de particulier. Ils sont souvent produits sur d'autres gestes pour souligner l'importance du propos.

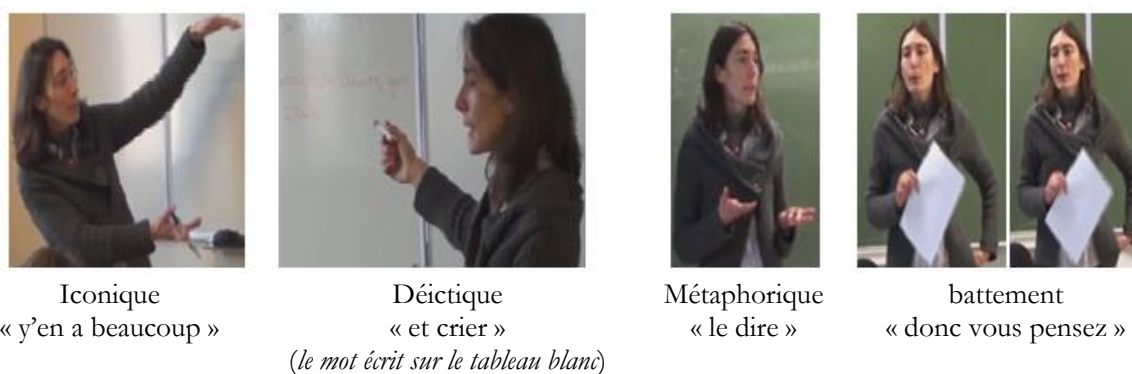


Figure 12 : Gestes coverbaux

Malgré les divergences terminologiques, toutes les typologies reconnaissent aux gestes coverbaux « une absence de conventionalité et un caractère spontané⁷⁴ » (Gullberg, 2008, p.278). Etant spontanés, la plupart sont donc non conscientisés et idiosyncratiques.

En outre, sauf éventuellement en situation de lecture ou de récitation de texte, nous gestualisons nécessairement en parlant (Cosnier, 2007), même les non-voyants (Iverson &

⁷⁴ « no formal standards of well-formedness that are instead created on the fly ».

Goldin-Meadow, 1997), ce qui confirme l'existence d'une fonction cognitive dans les gestes, en plus de leur fonction communicative.

3.2.3 Gestes et communication

La question du lien entre les gestes et la communication est sujette à débat. Les chercheurs s'interrogent encore sur le rôle que jouent les gestes dans la compréhension des messages verbaux. C'est ce que nous évoquerons dans un premier temps avant de préciser, dans un deuxième temps, les quatre fonctions discursives que l'on accorde aux gestes. Dans un troisième et dernier temps, nous aborderons la notion de profil gestuel.

3.2.3.1 Liens gestes/discours : des questions en débat

Gullberg (2008, p.280-281) distingue deux groupes parmi les travaux étudiant le lien geste/parole. D'une part, il y a ceux qui reconnaissent que les gestes sont un système auxiliaire à la parole (Krauss, Chen & Gottesman, 2000 ; Alibali, Kita & Young, 2000), notamment en facilitant la recherche ou production lexicale. D'autre part, il existe des études qui considèrent que gestes et parole forment un seul processus cognitif. C'est ce que McNeill défend à travers sa théorie qu'il nomme « Growth point theory » (McNeill, 1992, 2005). Elle soutient que « la parole et les gestes forment un système intégré dans lequel ces modes de communication interagissent constamment durant le processus de planification et d'énonciation⁷⁵ » (Gullberg, 2008, p.280). Les gestes sont donc fondamentalement une composante du discours. En fonction de l'information à transmettre, le cerveau privilégiera alors le mode de communication le plus approprié.

Dans cette perspective, les gestes permettent d'accéder à la pensée ou aux représentations des individus (McNeill, 1992, p.12). Cette position théorique permet de souligner au moins trois points : 1) une approche modulaire⁷⁶ des interactions est peu cohérente puisque les modes de communication sont intrinsèquement liés dans leur réalisation même ; 2) il existe une intention de communication derrière le geste ; enfin 3) cela permet de mieux comprendre pour quelle(s) raison(s) nous ne gestualisons pas tout le temps (Gullberg, 2008, p.281).

Une autre controverse se situe au niveau du lien geste/communication. Même si la plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître aux gestes une fonction de communication, d'autres, comme Krauss, Dushay, Chen & Rauscher (1995) ou Hostetter (2011), dans une certaine mesure, sont plus prudents. Les premiers soutiennent que seuls les déictiques et

⁷⁵ « speech and gesture form a fully integrated system where the modalities interact throughout planning and speaking ».

⁷⁶ Nous reviendrons sur cette idée dans la partie consacrée aux résultats (voir Chapitre X, § 3.2.1).

emblèmes ont une valeur informative. Selon eux, il n'existe pas de preuve tangible que les gestes augmentent, modifient ou affectent le contenu sémantique de l'énoncé verbal (1995, p.18). Quant à Hostetter, ses résultats montrent que l'impact des gestes dans la communication n'est pas automatique. Il dépend de trois facteurs : le type d'actions représentées par les gestes (concret *vs.* abstrait), le caractère redondant ou non du geste avec la parole, et l'âge de l'interlocuteur.

Pourtant, dès les années 1970 des recherches ont démontré l'impact des gestes dans la compréhension et désambiguïsation de l'énoncé (Rogers, cité dans Gullberg, 2010, p.77). Calbris (Calbris & Porcher, 1989, p.186) a souligné leur rôle discursif, en rappelant leur fonction de substitution. Pour cette auteure (voir aussi Alibali, Evans, Hostetter, Ryan & Mainela-Arnold, 2009), les gestes coverbaux fournissent parfois l'essentiel de l'information car celle-ci correspond généralement à l'action, symbolisée par le mouvement (Calbris & Porcher, 1989, p.187). L'expression gestuelle est en outre « plus expressive, accessible car facilement décodable par tous » (*ibid.*, p.188). Les gestes viennent également compléter ou commenter l'énoncé en précisant l'attitude du locuteur (*ibid.*, p.190). Kendon (2004, p.158-159) parle de fonction modale de la gestuelle dans la mesure où elle vient modifier l'interprétation à donner à l'énoncé. Le geste modalise le discours en exprimant, selon Calbris & Porcher (*ibid.*, p.190) :

« une réaction positive (de joie) ; négative, active (de colère ou d'énervement par exemple) ou passive (impuissance, désolation). Vis-à-vis de l'interlocuteur, le geste est susceptible d'exprimer l'attendrissement (pour s'excuser, quémander), la volonté de rassurer ou au contraire, de façon négative : le dénigrement, la menace, l'avertissement... De l'attitude, on passe au commentaire, positif ou négatif, ne serait-ce qu'en mettant en valeur ou en minimisant l'énoncé ».

Plus récemment, Alibali, Evans, Hostetter, Ryan & Mainela-Arnold (2009) ont rappelé que les gestes apportaient une information complémentaire à celle transmise par le verbal, ce que confirment les travaux de Holler, Shovelton & Beattie (2009), qui ont montré le rôle des gestes iconiques dans la compréhension des messages en situation de face-à-face.

Notons enfin que les gestes ont également des fonctions interactives dans la mesure où ils permettent par exemple de réguler les tours de parole (Streeck & Hartege, cité par Gullberg, 2010, p.77), mais aussi cognitives en facilitant l'organisation et la planification du discours ou en allégeant la charge cognitive (Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner, 2001).

3.2.3.2 Les quatre fonctions principales des gestes coverbaux

Plus globalement, plusieurs auteurs, la plupart inspirés par les travaux d'Ekman & Friesen (1969, p.94-95), ont proposé une analyse des fonctions de la communication non verbale (Scherer, 1980, p.77 ; Calbris & Porcher, 1989, p.53-55 ; Cosnier & Vaysse, 1997,

vns p.). Ils convergent sensiblement sur les fonctions à attribuer aux gestes coverbaux. Colletta reprend les principales fonctions de la gestuelle coverbale considérées par Calbris (citée dans Colletta, 2004, p.155). Nous nous apercevons que ces gestes-ci jouent un rôle clé à trois niveaux : au niveau de l'interaction, du coénonciateur et de l'énonciateur même. Le tableau 4 présente la synthèse qu'en fait Colletta (2005, p.33) :

Fonctions des gestes coverbaux			
référentielle	de structuration	interactive	expressive
participent à la construction du sens	servent tout à la fois la mise en relief des unités de la parole (syllabe, mot, groupe de souffle) et la démarcation des unités du discours	régulation et la synchronisation des activités de parole (signaler ses intentions immédiates en matière de prise, maintien ou cession de la parole)	cadrer son activité énonciative par le marquage de l'acte de parole ou l'expression d'attitudes et d'émotions

Tableau 4 : Les quatre fonctions des gestes coverbaux

A noter que, pour cet auteur (*ibid.*), les gestes coverbaux incluent ici les « gestes manuels ou céphaliques », les « mimiques faciales », les « changements de postures », les « mouvements d'approche, de recul et de contact corporel », les « évitement[s] et contact[s] oculaire[s] » (*ibid.*). La façon dont chaque individu actualise ces fonctions peut être rapportée au concept de « profil gestuel » (Tellier, 2006, p.322).

3.2.3.3 Le profil gestuel

Plusieurs facteurs, externes et internes, déterminent ce profil. Parmi les éléments externes, nous rangerons la langue/culture d'origine et la classe sociale d'appartenance, qui se reflète notamment dans l'éducation. Gullberg (2010, p.78) montre l'impact de la langue sur la production gestuelle, et Porcher rappelle qu'un geste exprime une appartenance ou une aspiration sociale (Calbris & Porcher, 1989, p.26). Parmi ces facteurs nous incluons également la profession des individus. Quant aux facteurs internes, Tellier (*ibid.*, p.325-328) en distingue sept : le caractère, la personnalité, le style cognitif, le niveau de compétence langagière, le sexe, l'âge et la santé mentale. Tellier (2006, p.335) définit six caractéristiques variables du profil gestuel :

- « parties du corps impliquées ;
- amplitude des mouvements ;
- utilisation de l'espace gestuel ;

- types de gestes utilisés ;
- quantité et fréquence des gestes ;
- fluidité et rythme ».

Cette notion de « profil gestuel » nous engage à considérer chaque individu dans sa personnalité gestuelle propre, sans nécessairement chercher à comparer la façon de gestualiser d'un individu à un autre. Une précision mérite d'être apportée : cette notion a été développée en considérant des professeurs intervenant dans un seul contexte à la fois. La particularité de notre corpus nous amènera à aménager cette réflexion en considérant le cas des enseignants évoluant dans deux contextes pédagogiques différents (*cf.* Chapitre X, § 1.2.2).

Nous parvenons au terme de la sous-section 3.2. Nous avons rappelé quelques éléments généraux sur les gestes avant de nous consacrer aux classifications gestuelles sur la base du continuum de Kendon. En traitant des gestes coverbaux, nous nous sommes intéressé à leurs effets sur la communication. Nous avons vu que le geste n'est pas uniquement produit pour le coénonciateur. Il a également un intérêt pour l'interaction et l'énonciateur. Tout locuteur a un profil gestuel propre *a priori* distinct de celui de son voisin, quelque soit le type d'interaction. C'est d'ailleurs vers un autre type d'interaction que nous nous tournons à présent. Il s'agit d'étudier la multimodalité au regard de la spécificité des échanges en contexte didactique.

3.3 Multimodalité et enseignement/apprentissage

Les interactions didactiques possèdent certains critères définitoires propres. Comme nous l'avons souligné précédemment (*cf.* Chapitre III, § 2.1), le caractère inégal (ou asymétrique) et polylogal de la communication est posé depuis de nombreuses années comme inhérent à ce type d'interaction (François, *dir.*, 1990 ; Bange, 1992b ; Mondada, 1995 ; Bouchard, 1998 ; Moore & Simon, 2002 ; Vasseur, 2005 ; Cicurel, 2011a). Un autre élément est également lié aux échanges didactiques : leur caractère multimodal.

Nous nous consacrerons d'abord à la notion de « geste pédagogique », proposée par Tellier dès 2006, avant de nous pencher, dans un second temps, sur le rôle de la mimogestualité en contexte didactique.

3.3.1 Les gestes pédagogiques : définition et fonctions

Selon Porcher, partisan d'une didactique de la gestuelle, « [t]out enseignant est un gesticulateur » (Calbris & Porcher, 1989, p.20). Ses gestes n'étant pas pour autant tous conscientisés, ni leur impact maîtrisé, il est nécessaire de les observer et de les analyser. En

France, Tellier s’y consacre en étudiant ce qu’elle nomme le « geste pédagogique » (2006, 2008b). Elle le définit comme « un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l’enseignant de langue dans un but pédagogique » (Tellier, 2008b, p.41). Cette définition pourrait cependant être élargie afin de ne pas impliquer uniquement les enseignants. « Les gestes, effectués pour atteindre un but, [étant] organisés en fonction de ce but » (Calbris & Porcher, 1989, p.34), ce qui fait du geste de l’enseignant un geste pédagogique n’est certainement pas le contexte didactique dans lequel il est produit, et encore moins qu’il soit réalisé par un professeur, mais bien l’intention recherchée, ce que souligne également Tellier dans sa définition. Un parallèle nous semble ici possible avec la notion de « didacticité », que nous empruntons à Moirand (1993, vns.). L’auteure la définit comme ces discours qui relèvent d’une intention didactique, que celle-ci soit réelle, simulée ou feinte. Partant de ce rapprochement, il nous semble, par exemple, que la gestuelle adaptée à l’étranger, telle qu’analysée par Adams (1998), entrerait dans cette catégorie de geste pédagogique. Dans une interaction interlingue, posée comme asymétrique au moins sur le plan linguistique, l’énonciateur natif adaptera - donc conscientisera davantage - sa gestuelle à son interlocuteur allophone pour lui faciliter la compréhension d’un terme, d’un propos, sans qu’il n’existe pour autant officiellement de relation enseignant/enseigné.

Pour ce qui est de la gestuelle pédagogique en contexte didactique, Tellier a mis au jour trois fonctions qui font écho aux travaux de Dabène (1984) : animer, informer et évaluer (voir Chapitre II, § 1.4.2). Nous reproduisons ci-dessous la catégorisation qu’en propose Tellier (2006, p.109). Dans le cadre de notre étude, nous y apporterons une légère modification, que nous développerons dans la partie méthodologie (*cf.* Chapitre V, § 2.2) :

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

Tableau 5 : Catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique (Tellier, 2006)

3.3.2 Rôles de la mimogestualité dans l'enseignement/apprentissage des langues

Certains auteurs se sont intéressés à la réception des gestes pédagogiques par les apprenants en cours de langue (voir notamment Sime, 2006 ; Tellier, 2008b, 2009). Sime a montré que les gestes de l'enseignant avaient un effet sur les apprentissages et sur l'interaction. Dans son étude, Tellier (2009, p.243) conclut que si « l'abondance de supports redondants » facilitent l'accès au sens par les élèves, il existe, en revanche, des variations individuelles quant à la modalité (mimiques faciales, support audio, gestes ou supports graphiques) facilitant la compréhension du message. Aussi, que l'enseignant soit un gesticulateur n'implique pas automatiquement que la gestuelle pédagogique utilisée soit profitable à l'apprenant puisque cela dépend également du profil d'apprentissage de ce dernier. Elle peut même éventuellement constituer pour celui-ci un obstacle à la compréhension (Tellier, 2008b).

Ceci dit, il existe une multitude d'études menées en psychologie, linguistique ou didactique démontrant l'impact positif de la gestuelle dans le cadre d'enseignement (Antes, 1996 ; Lazaraton, 2004 ; Goldin-Meadow, 2004 ; Goldin-Meadow & Wagner, 2005 ; Hostetter, Bieda, Alibali, Nathan & Knuth, 2006 ; Tellier, 2010 ; Sime, 2008 ; Gullberg, 1998, 2008 ; Brookes, Colletta & Ovendale, 2013). C'est dire l'importance de former les professeurs (Kellerman, 1992 ; Allen, 2000 ; Cadet & Tellier, 2007), et ce d'autant plus que Hostetter, Bieda, Alibali, Nathan & Knuth (2006) ont montré que les enseignants avaient la possibilité de modifier intentionnellement leur gestuelle pédagogique. Dans le même ordre d'idée, Allen (2000, p.170) souligne l'importance d'accompagner les enseignants pour qu'ils prennent conscience de leur gestuelle en les amenant à dissocier, par exemple, les emblèmes de la langue d'origine et ceux de la langue enseignée. Rappelons-le, ces « gestes *à* enseigner » (Cadet & Tellier, 2007, p.72) en classe de langue, constituent pour des raisons culturelles un obstacle potentiel pour la compréhension par les apprenants. Il convient également d'amener les enseignants à réfléchir à la question des « gestes *pour* enseigner » (*ibid.*), c'est-à-dire ceux qui faciliteront l'apprentissage ou la compréhension des énoncés, en didactique des langues ou autres⁷⁷.

En didactiques des langues plus spécifiquement, la gestuelle est essentielle dans l'input fourni aux apprenants. Certes, l'aide fournie par les gestes est plus ou moins évidente en fonction de l'élément linguistique abordé : il semblerait en effet que son rôle facilitateur soit plus marqué pour l'enseignement du lexique que de la grammaire (Musumeci, cité par Gullberg, 2008, p.291). Cela dit, plusieurs travaux ont souligné l'impact de la gestuelle dans la

⁷⁷ Plusieurs études ont été menées dans le cadre d'enseignement des mathématiques tout particulièrement (voir par exemple, Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner., 2001 ; Hostetter, Bieda, Alibali, Nathan & Knuth, 2006 ; Brookes, Colletta & Ovendale, 2013).

mémorisation (Allen, 1995 ; Tellier, 2008a) ou dans la compréhension (Kellerman, 1992 ; Muramoto, 1999 ; Lazaraton, 2004 ; Sime, 2008 ; Tellier, 2009, 2010). Au niveau de la correction, des études ont montré le rôle que la gestuelle pouvait jouer pour favoriser le travail autocorrectif des apprenants (Schachter, 1981 ; Taleghani-Nikzam, 2008). L'input fourni par la gestuelle est donc fondamental (Antes, 1996), mais l'adapte-t-on au niveau linguistique des apprenants ?

C'est ce qu'ont analysé Tellier & Stam (2012) dans le cadre d'une étude sur l'explication lexicale. Elles ont repris les hypothèses de travail et les conclusions d'Adams (1998), qui avait démontré l'adaptation de certains gestes (les déictiques) à l'interlocuteur en situation de narration. Elles ont souhaité observer expérimentalement l'impact du niveau linguistique du coénonciateur sur les stratégies verbales et gestuelles lors d'une activité d'explication lexicale en conversation endolingue et interlingue. Leurs conclusions actuelles⁷⁸ montrent qu'il n'y a pas de différence significative dans le taux gestuel⁷⁹, mais que la durée gestuelle est plus élevée face à un locuteur allophone. En outre, l'énonciateur produit davantage d'iconiques face à un allophone mais moins de métaphoriques, et les gestes sont également plus amples. En résumé, que ce soit verbalement ou gestuellement nous tendons à adapter notre énoncé à notre coénonciateur.

Si la gestuelle a suscité pléthore d'études, il existe en revanche peu de travaux sur la place des mimiques en classe de langue. Kåantå (2005), s'intéressant spécifiquement aux questions en classe de langue et en cours de disciplines non linguistiques⁸⁰ (DNL), montre le rôle combiné du verbal, des gestes et du regard dans les stratégies enseignantes pour favoriser la contribution des élèves au cours. Foerster (1990) a étudié isolément les fonctions du rire et du regard en classe. Elle a observé la fonction métacommunicative (évaluation de l'énoncé) et éventuellement communicative du regard entre apprenants et enseignants (*ibid.*, p.85). Elle a par ailleurs souligné, en contexte didactique, l'importance du regard dans la gestion des tours de parole. Il agit donc au niveau du « contenu » et de la « relation » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.52), tout comme les rires et sourires, qu'elle observe du côté des apprenants principalement.

Le rire remplit également une fonction normative dans les situations d'erreurs. En tant que « brimade sociale » (Bergson, 1900/2002, p.60), il conduit l'autre à rectifier l'énoncé ou le comportement déviant. Il y a également le sourire de complicité ou de satisfaction (Foerster, 1990, p.90-91), auquel nous pouvons ajouter le sourire réparateur/adoucisseur (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p.73) lorsqu'on refuse/rejette une intervention tout en souhaitant préserver

⁷⁸ Des analyses sont toujours en cours.

⁷⁹ Nombre de gestes par mot ou par minute.

⁸⁰ Enseignement d'une discipline non linguistique (mathématiques, histoire-géographie, EPS, etc.) en langue étrangère.

la face du locuteur. En d'autres termes, sourire et rire servent « toute une gamme de messages ayant des significations extrêmement variables, parfois ambiguës pour l'observateur ou le récepteur, donc [ils sont] difficiles à décoder » (Foerster, 1990, p.89).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : multimodalité, gestes (coverbaux) et gestes pédagogiques

Nous avons émis le souhait en introduction à cette section 3 de tracer les principales lignes de la question relevant de la multimodalité dans les interactions didactiques.

Cela nous a amené en premier lieu à rappeler les travaux menés par les membres du collège invisible. En soulignant l'importance de considérer les éléments non verbaux dans la communication, ils ont permis de sortir de l'approche logocentrique qui masquait une partie de la complexité des échanges quotidiens. De nombreuses informations sur les enjeux aux niveaux du contenu et de la relation, transmises par les canaux paraverbaux et non verbaux, méritent d'être prises en compte dans les analyses, tout autant que la multimodalité des signes, encore peu considérée. Aussi riches soient-elles, les études sur le non verbal ne peuvent être confondues avec celle de la gestuelle (les « gesture studies »), qui considèrent le lien entre la mimogestuelle et la parole.

Après un bref panorama historique de la question, nous avons précisé la définition que nous retiendrons des gestes. En nous appuyant sur les réflexions de McNeill sur les liens gestes/parole, qu'il synthétise dans son « continuum de Kendon », nous avons affiné notre compréhension des gestes. Nous avons distingué les diverses dimensions des gestes : les emblèmes d'une part et les gestes coverbaux (déictiques, iconiques, métaphoriques et battements) d'autre part. Si leur lien avec l'activité de parole est un fait aujourd'hui admis, il en est autrement de leur rôle dans la communication. Il existe en effet de nombreuses controverses sur l'effet des gestes sur la communication, en dépit des nombreux travaux affirmant l'importance des gestes tant au niveau de la compréhension que de la production du message. C'est d'ailleurs ce que confirment les recherches effectuées dans le domaine de la didactique/acquisition.

Plusieurs études ont démontré, en situation expérimentale ou non, l'effet de la gestuelle pédagogique en termes de mémorisation, de compréhension et d'apprentissage. Sur le plan didactique plus précisément, hormis l'existence d'un profil gestuel propre à chaque enseignant, trois grandes fonctions ont été mises au jour : animation, information, évaluation. L'étude plus spécifique de la fonction d'information a permis de souligner l'adaptation des gestes pédagogiques selon le public.

La richesse des travaux sur la gestuelle pédagogique cache en revanche la rareté des recherches consacrées aux mimiques de l'enseignant en classe. Les quelques études à notre connaissance sur le rire ou le regard, par exemple, ont rappelé l'importance de ces canaux de communication dans la gestion des interactions ou dans la fonction d'évaluation, par exemple.

SYNTHESE DU CHAPITRE III

Ce chapitre III était consacré à la question des interactions didactiques et de la multimodalité.

Avant de traiter de cette question au regard des spécificités du contexte didactique, il s'agissait au préalable de revenir sur les éléments constitutifs des interactions quotidiennes. Il convenait donc de rappeler les notions de « contrat de communication », de « tour de parole » ou celle de « face », toutes des conditions du déroulement de l'interaction. Si ces notions doivent être réévaluées à l'aune du contexte dans lequel l'interaction prend place, la structure interne des échanges, dont la hiérarchie est encore sujette à débat, est quant à elle beaucoup plus fixée. Cela n'empêche qu'elle est rendue complexe avec la question des enjeux identitaires que ces interactions suscitent ou révèlent. C'est en effet dans l'échange que se coconstruisent les rapports de place et les identités interlocutives.

Si les interactions de classe répondent globalement aux mêmes principes de normes interactionnelles, comprises dans un contrat didactique plus large, et sont également le lieu de dynamiques identitaires et intersubjectives, elles ont certaines spécificités. Parmi celles-ci, nous pouvons notamment retenir le caractère polylogal des échanges, le principe de polyfocalisation, mais aussi l'importance de la multimodalité dans les interactions de classe. Après avoir présenté les diverses dimensions gestuelles que nous retiendrons dans ce travail et traité des effets de la gestuelle dans la communication, nous nous sommes intéressé plus spécifiquement à la mimogestuelle dans le domaine de la didactique/acquisition. Cette réflexion a permis de souligner le lien entre gestuelle pédagogique et apprentissage, ainsi que l'impact des compétences linguistiques sur la gestuelle pédagogique produite. Au final, elle confirme la nécessité de considérer davantage la question de la multimodalité dans l'étude de l'agir professoral.

Ce troisième chapitre vient clore notre approche des notions clés de notre étude. Ce cadrage conceptuel a fait progressivement naître des questionnements, que nous avons tenté de rassembler autour d'une problématique générale. C'est à la présentation de celle-ci, ainsi qu'à l'approche méthodologique retenue pour l'étudier que nous allons à présent nous intéresser.

CHAPITRE IV

PROBLEMATIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

Il est possible de situer la naissance de notre problématique. Le projet initial que nous organisions dans notre esprit a pris un tournant lorsque nous avons lu avec intérêt l'article que Py a écrit en 2000 : « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation ». Si, assez tôt, nous avons souhaité étudier la pratique enseignante en comparant deux contextes, l'angle d'approche restait encore assez flou. La distinction que Py établit entre la norme appréhendée comme produit et comme construction a été décisive. Cela nous a permis de définir plus précisément l'entrée par laquelle nous allions aborder notre travail. Les lectures ultérieures, et en particulier celles autour de l'agir professoral, des théories de l'action et celles relatives à la multimodalité dans l'enseignement ont fini de préciser le chemin que nous devons emprunter. Mais un sujet ne fait pas une recherche. Il convenait de proposer une démarche motivée par un positionnement épistémologique.

Assez spontanément, au gré des diverses lectures qui ont égrené notre parcours, l'approche empirico-inductive nous est apparue comme la plus appropriée. Pourtant, nous étions novice dans cette démarche, ayant préféré l'approche hypothético-déductive lors de nos précédents mémoires de master. Celle-ci avait alors pour avantage indéniable de proposer une démarche rassurante puisque nous savions, avant même d'avoir collecté les données, dans quel sens orienter notre lecture des corpus. Nous empruntons à Vasset (2013) cet extrait de son roman *La conjuration* pour exprimer notre impression :

« Chaque perspective, chaque angle de vue avaient été préalablement pensés, et il n'y avait d'autre alternative que de se placer aux points de vue désignés et d'admirer docilement les paysages prédécoupés » (p.20).

Bien que nous soyons moins radical que le personnage dans notre ressenti, nous devons reconnaître que l'approche hypothético-déductive avait un aspect frustrant : la découverte du corpus était comme programmée, alors que nous ne demandions qu'à être surpris et interpellé par les observations des données. Plus que la surprise, nous recherchions à relever un défi intellectuel.

En adoptant une approche empirico-déductive, nous avons pour tâche de constituer un faisceau d'indices permettant de dégager des traits saillants, révélateurs de l'action normalisatrice des enseignantes. Cette volonté d'assembler des éléments convergents nous a conduit à préférer une approche ethnographique (Cambra Giné, 2003) ou écologique (Van

Lier, 2000 ; Pallotti, 2002) de la classe, qui considère avec intérêt les interactions entre les divers paramètres agissant sur un fait social tel que l'enseignement.

Il conviendra, dans ce chapitre, de présenter le cheminement intellectuel que nous avons parcouru pour aboutir à notre problématique et à nos questions de recherche. Nous poursuivrons ensuite notre déambulation méthodologique avec une discussion sur le choix de notre double approche ethnographique et empirico-inductive du terrain et des données élaborées.

1. L'élaboration de la problématique et des questions de recherche

Une problématique n'apparaît pas *ex nihilo*. Elle se construit progressivement et donne lieu à une série de questions qui vont orienter notre travail de recherche. Dans cette première section du quatrième chapitre, nous souhaiterions reprendre le parcours qu'a suivi notre esprit afin que le lecteur suive notre démarche scientifique et qu'elle lui apparaisse aussi claire que possible.

1.1 Construction de notre problématique de recherche

Au terme de ces trois premiers chapitres, l'objet de notre travail s'est fait plus précis. Nous avons des contextes d'enseignement qui entretiennent des liens complexes. De par leur parenté didactique (Vigner, 2008 ; Chiss, 2010), ils sont marqués par certaines similitudes, tout en ayant leurs spécificités. En FL1 comme en FLS, l'oral est « outil d'enseignement et un outil à enseigner » (Auger, 2008, p.70) ce qui peut entraîner quelques « télescopages de direction de parole » (*ibid.*, p.71). Par ailleurs, dans ces contextes le français est un savoir de nature transversale, utilisé dans les autres disciplines scolaires (Rosier 2006 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). C'est peut-être pour cette raison que les enseignants de français sont souvent perçus comme les gardiens d'un savoir sacré (Chiss, 2003) : ils ont pour devoir d'amener les élèves à une variété standard du français reconnue par l'école (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Ce statut, que vient consolider celui de « big brother » (Perrenoud, 1991, vnsf.), les invite également à transmettre les attentes normatives de l'école et à en surveiller l'application.

Devenir élève, c'est acquérir ces normes, les intégrer le plus rapidement possible en dépit de la violence symbolique qu'elles revêtissent. Celle-ci est d'autant plus douloureuse que

les publics d'élèves dont il est question n'ont pas la même expérience avec la culture scolaire française et divergent également en termes de compétences linguistiques.

Le rôle de l'enseignant, en tant que passeur de normes scolaires, est ici primordial. Nous l'avons vu, l'enseignant de français en particulier est souvent perçu comme étant le plus à même, tout au moins le plus légitime pour construire en classe ces normes scolaires et en garantir le respect. Nous avons fait appel aux théories de l'action pour mieux cerner la pratique enseignante. Elles nous ont permis de saisir le double mouvement émergent et schématique de son agir, ainsi que son caractère situé. Les interactions de classe, en tant que moyen privilégié des échanges de classe, portent nécessairement la trace de la construction de ces normes. Or, rappelons-nous, les interactions, didactiques ou non, sont foncièrement multimodales. Gestes et mimiques faciales ont un impact non négligeable sur les apprentissages scolaires et la gestion de la classe en général. Nous pouvons donc aisément supposer que cette construction s'actualise en empruntant les canaux verbaux, paraverbaux et non verbaux.

Au vu de ces éléments, nous sommes en droit de nous interroger sur le rôle du contexte sur la construction des normes scolaires. Nous pourrions formuler cette problématique générale ainsi :

Dans quelle mesure le contexte d'enseignement a-t-il un effet sur la manière dont les enseignants construisent les normes conversationnelles sur le plan verbal et non verbal ?

Cette problématique s'intéresse aux rapports existant entre les contextes et les processus d'enseignement. En reprenant les interrogations que se pose Pallotti (2002) au sujet des rapports contextes/processus d'apprentissage, nous pourrions nous poser ces questions-ci, qui alimenteront notre analyse : existe-t-il un rapport de causalité linéaire (tel contexte entraîne tel processus construction normative), de dépendance (certaines formes de construction normative ne peuvent apparaître que dans tel contexte) ou de concomitance (certaines formes de construction normative se retrouvent particulièrement dans tel contexte) ?

Dans le même temps, la particularité de notre corpus nous donne l'occasion de nous intéresser spécifiquement au style professoral tel que nous l'avons présenté précédemment (*cf.*, Chapitre II, § 1.3.2), en observant les invariants dans les actions professorales, d'un contexte à un autre. C'est tout naturellement que cette interrogation a fait partie des questions de recherche qui ont jalonné nos analyses. Bien que le lecteur ne trouve pas automatiquement de réponses à chacune des questions suivantes dans la partie consacrée aux résultats, elles témoignent de notre parcours scientifique et en cela permettent de suivre nos pas.

1.2 Circonscription du sujet et questions de recherche

Ces questions de recherche reflètent notre approche, qui se veut descriptive. Il s'agit de brosser un portrait des interactions didactiques et plus particulièrement de la construction normative pour étudier l'agir professoral des enseignantes filmées. Il n'est toutefois pas envisageable de traiter l'éventail entier des normes scolaires telles que nous les avons définies. Il ne nous a pas été facile de prendre cette décision, d'abord pour des raisons professionnelles mais également personnelles. Notre intérêt personnel pour la question pédagogique nous engageait à vouloir étudier un maximum d'éléments, mu par une curiosité scientifique parfois « boulimique ». En tant que professionnel de l'enseignement, nous avons des difficultés à isoler les différents aspects de ces normes tant ils sont imbriqués. Les distinguer pour mieux les étudier paraissait tentant mais dans le même temps contraire à notre conception. Quelle décision prendre : survoler l'ensemble des normes scolaires ou se focaliser et approfondir notre compréhension de certaines au risque de frustrer notre curiosité ?

Nous nous sommes progressivement aperçu de la richesse qu'offrait l'étude de chacun de ces aspects pris isolément. La question des savoir-être est tout à fait essentielle pour appréhender le rôle foncièrement social de l'école comme agent de reproduction de comportements attendus socialement : se tenir droit, ne pas mettre les pieds sur les chaises, se mettre en rang, comme le rappelle cet extrait de notre corpus :

« t(u) crois qu(e) c'est l(e) moment ++++ pour l'instant tu prends ta feuille tu la mets dans l(e) bon sens et tu lis avec tout l(e) monde » (corpus M-FL1/ 1, 14'27-14'32).

Celle également des savoir-faire (écrire proprement, avoir un cahier à jour, avoir ses affaires, écrire les leçons...) est également importante pour qui veut appréhender la fonction normative de l'école :

« ah:: Morad non je n(e) suis pas d'accord +++ je n(e) suis pas non non non c'est pas joli du tout ça [concernant l'écriture de la leçon sur le cahier] » (corpus M-FLS/ 2, 21'05-21'10).

Ces éléments ne feront cependant pas l'objet d'analyses approfondies, ce qui n'exclut pas que nous y fassions référence ponctuellement pour faciliter la compréhension de l'action enseignante. Dans les pages qui suivent, nous nous concentrerons sur les normes linguistiques et interactionnelles, que l'on rangera dans la classe des normes conversationnelles (ou communicationnelles).

Une première question que nous nous sommes posée, puisqu'elle est en lien direct avec notre question générale est : *dans quelle mesure la construction de la norme nous renseigne-t-elle sur les conceptions de la pratique enseignante ?* Si certaines théories didactiques ou conceptions de l'enseignement soutiennent l'agir professoral, il est possible de percevoir la construction des

normes comme une fenêtre sur les représentations de nos sujets sur leur métier. Par ailleurs, chaque enseignante a un style didactique propre, une gestuelle professionnelle idiosyncratique : *quelles récurrences est-il possible d'observer en termes de construction des normes conversationnelles entre les pratiques des enseignantes observées ?*

Dans le même temps, l'agir professoral reflète également, parfois inconsciemment, les attentes institutionnelles qui transparaissent en filigrane de la pratique. Or, parce que les discours officiels font corps avec l'action professorale, il devient difficile de distinguer ce qui appartient à l'enseignant de ce qui relève de l'institution. Il était donc légitime que l'on se demande : *quel est le discours institutionnel (textes officiels et LA-IPR) sur les normes conversationnelles ? La pratique des enseignantes étudiées se télescope-t-elle avec ces discours ou, au contraire, en est-elle une matérialisation ?*

L'intérêt premier de notre corpus est de pouvoir suivre deux enseignantes évoluant chacune dans deux contextes pédagogiques différents. De fait, il est possible d'observer des divergences mais aussi des récurrences qui nous donneraient accès aux styles professoraux de ces enseignantes (*cf.* Chapitre X). Pour cela il convient de se demander *quels sont les invariants dans les pratiques de normalisation des enseignantes ? Existe-t-il par ailleurs des similitudes, parmi ces récurrences, entre les deux enseignantes ?*

Tout discours est interaction, nous dit Gumperz (1982, p.29). Toute construction des normes peut donc être considérée comme une construction collective. Mais *quel rôle les élèves jouent-ils dans la construction des normes conversationnelles (linguistiques et interactionnelles) ?* En s'appuyant sur notre conception de la communication, nous pouvons supposer qu'ils participent à cette construction. Mais *l'enseignante leur en laisse-t-elle l'opportunité ? Sous quelle(s) forme(s) ou condition(s) ? La saisissent-ils ?*

Nous l'avons vu, la gestuelle, en tant qu'élément de modalisation ou complément du discours verbal, intervient d'une manière ou d'une autre dans la pratique enseignante, donc dans la construction des normes linguistiques et interactionnelles. *Comment ? Quel est son impact sur les élèves ? Dans quelle mesure a-t-elle un impact sur le message transmis ?*

Enfin, les analyses nous renseignent sur les pratiques, mais nous invitent également à réfléchir sur une application sociale de ces observations. *Quel(s) éléments de formation l'étude de ces corpus nous permet-elle d'envisager, à travers la question des normes, sur la question du répertoire didactique et de l'intradidacticité ?*

Nous rappellerons ponctuellement ces questions au début des chapitres dédiés aux résultats, selon la pertinence qu'elles ont pour les éléments analysés.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : problématique et questions de recherche

L'état de la littérature que nous avons effectué nous a progressivement conduit à une question relative à l'adaptation des pratiques pédagogiques selon les contextes d'enseignement. Dans notre cas, notre problématique cherche à nous renseigner sur l'effet du contexte sur les pratiques de normalisation de deux enseignantes intervenant chacune dans un contexte FLS et FL1.

Plusieurs questions sont nées suite à notre question générale ; elles concernent :

- la construction normative comme fenêtre sur les représentations/conceptions de l'enseignement chez les enseignantes ;
- la place des élèves dans la construction des normes communicationnelles ;
- les récurrences interpersonnelles et intrapersonnelles dans les pratiques pédagogiques ;
- le rapport entre construction et discours institutionnel ;
- le rôle de la mimogestuelle dans la construction des normes et enfin la question de la formation professionnelle.

L'élaboration de ces questions induit une réflexion sur les conditions méthodologiques nécessaires pour y répondre. C'est ce que nous évoquerons dans la deuxième section.

2. Une double approche ethnographique et empirico-inductive

Le choix d'une approche méthodologique n'est jamais anodin. Comme le rappelle Depelteau (2000, p.66), « le choix d'une démarche dépend de motifs essentiellement épistémologiques ». Il révèle aussi une option scientifique que le chercheur considère la plus cohérente pour appréhender au mieux le sujet d'étude. Il relève enfin d'une décision personnelle, pour que le travail soit en harmonie avec une façon de se positionner par rapport au sujet.

C'est dans cet état d'esprit que nous avons retenu une double approche ethnographique et empirico-inductive ; cette décision peut faire l'objet de discussions, notamment avec les tenants d'approches d'inspiration hypothético-déductive ou expérimentale. Que notre choix ne soit toutefois pas perçu comme un rejet des autres méthodes. Il est d'abord l'expression d'une conviction : cette approche, qui n'est pas plus miraculeuse que les autres (Depelteau, *ibid.*), est la plus appropriée en l'état actuel de notre maturité scientifique.

2.1 Un auto-ethnologue dans la classe

Notre problématique et les questions qu'elle a soulevées nous ont conduit spontanément à aborder notre terrain sous un angle ethnographique.

Vasquez-Bronfman & Martinez (1996, p.21) affirment que « l'ethnographie se caractérise par une démarche qui part d'interrogations issues du terrain et qui vise à construire des théories assises sur l'étude du terrain ». Elle est donc foncièrement empiriste puisque le terrain est la source première des informations collectées par différentes techniques telles que les notes, films ou photographies.

Notre terrain, la classe, et plus largement l'école, nous le connaissons puisque nous sommes enseignant titulaire d'anglais, aujourd'hui chargé de l'enseignement du FLS auprès d'EANA. Nos interrogations sont nées de discussions avec les collègues de FL1/FLS, et de notre expérience pédagogique de plus de dix ans. Cette connaissance du public et du terrain fait de nous un « auto-ethnologue » (Devereux, 1980, p.55) de classe. Même si nous dissocions, tel Epiménide (*ibid.*), notre statut d'enseignant-échantillon de l'apprenti chercheur que nous sommes également lorsque nous analysons les données, il est très difficile, voire impossible de ne pas projeter notre expérience des interactions didactiques dans celles que nous analysons. Cela est d'autant plus compliqué que la démarche ethnographique induit une part autobiographique dans le travail mené (La Barre, 1980, p.7).

Nous ne pouvons donc qu'aller dans le sens de Devereux (1980) ou Blanchet (2000) lorsqu'ils affirment que toute recherche, en particulier en sciences humaines, est subjective puisque l'homme est son propre objet d'étude. De fait, « le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau, auquel il s'identifie » (Devereux, 1980, p.30). Nous le sommes doublement, en tant que sujet social et en tant que professionnel de l'éducation. Prétendre ne pas apercevoir une sorte de double professionnel en la personne des enseignantes enregistrées, auquel nous renvoient régulièrement les observations des corpus filmiques, serait scientifiquement malhonnête. Nous en sommes conscient et assumons cette subjectivité. Tout comme Blanchet & Chardenet (2011, p.7), nous pensons la neutralité impossible, mais l'objectivation nécessaire. C'est ce que nous avons visé en approchant ponctuellement les données sous un angle quantitatif, en organisant des séances de vidéoscopie avec une des enseignantes et certains de ses élèves (*cf.* Chapitre V, § 1.4.2) lorsque cela était possible, mais aussi en effectuant un travail de contrecodage d'une partie de notre annotation pour réduire certains biais inhérents à ce travail (*cf.* Chapitre V, § 2.3.2).

Sur le plan méthodologique, l'ethnographe construit une relation directe avec le terrain qu'il va fréquenter régulièrement sur un temps donné et dont il collecte un maximum de données variées afin de ne rien négliger (Mucchielli, 1996, p.69). Cambra Giné (2003, p.18-19) énumère dix commandements de l'ethnographie de classe, parmi lesquels nous trouvons la

nécessité de « se centrer sur les acteurs », et notamment l'enseignant ; l'importance, que l'on retrouve également chez Van Lier (2000), de « ne pas apporter d'explication simple à des phénomènes complexes » ou d'« accepter la singularité de chaque classe ». La finalité du travail de l'ethnographe intervenant en classe de langue est de comprendre ce que s'y passe (Cambra Giné, 2003, p.13), et pour cela il convient de « décrire finement et d'interpréter les actions et les interactions à partir de données empiriques afin de dégager des modèles explicatifs » (*ibid.*, p.19), ce que permet notamment la démarche empirico-inductive, que nous avons retenue.

2.2 Une démarche empirico-inductive

La démarche aujourd'hui dominante en sciences demeure la méthode hypothético-déductive (Depelteau, 2000). Elle s'appuie sur des hypothèses de départ, des réponses anticipées à une question, qu'il revient au chercheur de valider ou non (Blanchet, 2000, p.29). A nos yeux, elle laisse une place trop grande aux idées et préconceptions du chercheur, déjà pris dans « des grilles culturelles et idéologiques » (*ibid.*, p.11) qu'il devra considérer lors de l'analyse. Le terrain observé, ses acteurs et les interactions tiennent un rôle secondaire. Une critique que l'on peut également émettre à l'encontre de l'approche hypothético-déductive est une possible « tendance à n'exploiter que les éléments favorables aux hypothèses » (Mucchielli, 1996, p.68), un travers que permet de réduire l'approche dite « data driven ».

Objet de recherche, terrain et données cadrent la pratique de recherche (Vasseur, 2007, p.23) : la démarche empirico-inductive accorde une primauté aux données collectées, sans pour autant leur accorder la « toute puissance » que leur reconnaît l'ethnométhodologie en restant sourde au macrocontexte qui s'exprime nécessairement ici et là dans les échanges didactiques. La récurrence de certains éléments, leur mise en perspective avec les enjeux des interactions, inscrites dans une sociohistoricité qui dépasse parfois le cadre de la classe, révèle un fonctionnement que le chercheur analyse à la lumière des théories retenues.

Cette approche qualitative de recherche convient à notre travail dans le sens où les sujets étudiés sont considérés comme un tout (Blanchet, 2000), dans la complexité de leur identité sociale et conversationnelle, de l'histoire interactionnelle dans laquelle ils s'inscrivent et qu'ils partagent avec leurs partenaires.

Elle nous convient également à titre individuel en tant que chercheur car il s'agit d'être à l'écoute. A l'écoute de ce qui se dit et se joue en considérant la complexité consubstantielle à toute interaction, plurisémiotique et multimodale. C'est une des forces de l'approche empirico-inductive que de ne pas présupposer ce qui fera l'enjeu des échanges. Il est davantage question de se laisser surprendre par le terrain, de se laisser conter *une* histoire interactionnelle avant

d'en proposer une analyse sur la base d'écoutes et observations répétées faisant ressortir certaines récurrences, sur la base aussi d'un cadre théorique et méthodologique en adéquation avec notre terrain et questionnement initial.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : ethnographie de classe, approche empirico-inductive et objectivation

Au terme de cette sous-section, nous pouvons rappeler qu'il semble difficile d'échapper à la question de la subjectivité dans la recherche en sciences humaines. Nous assumons pleinement notre statut d'auto-ethnologue de classe, impliqué subjectivement dans notre recherche. Plutôt que de nier cette position, il nous paraît beaucoup plus constructif de mettre en place les moyens nécessaires pour objectiver notre analyse des éléments collectés dans une approche ethnographique de classe. C'est dans ce sens que nous avons organisé des séances de vidéoscopie ou que nous avons intégré une démarche quantitative dans notre approche des données.

Si nous avons rejeté l'approche hypothético-déductive, trop aprioristique à notre sens, c'est pour mieux nous concentrer sur les données rassemblées. Nous souhaitons partir de données pour entrer dans une interaction dynamique avec tout le matériel plurisémiotique et multimodal des terrains observés.

SYNTHESE DU CHAPITRE IV

Nous sommes parvenu au terme de ce chapitre qui concernait la problématisation de notre travail et l'orientation méthodologique que nous lui donnions. Notre recherche prend pour objet les normes conversationnelles, dans lesquelles nous avons inclus les normes linguistiques et interactionnelles. Ces normes font partie d'un ensemble plus large, les normes scolaires, qui motive notre problématique générale :

Dans quelle mesure le contexte d'enseignement a-t-il un effet sur la manière dont les enseignants construisent les normes conversationnelles sur le plan verbal et non verbal ?

Nous avons alors proposé une série de questions relatives aux modalités de normalisation, aux modèles de références de construction des normes ou aux implications, pour baliser nos observations et analyses tout au long de ce projet.

Pour le mener à bien, nous avons retenu une double approche ethnographique et empirico-inductive. Cela nous donne l'opportunité de reconnaître la subjectivité inhérente au travail de recherche en sciences humaines. Une certaine dimension autobiographique peut être relevée dans notre étude ; nous l'assumons sans pour autant négliger le travail d'objectivation nécessaire dans tout travail de recherche. Cette démarche est d'autant plus nécessaire que nous approchons le terrain comme un auto-ethnologue.

C'est d'ailleurs par la question du terrain que nous allons entamer le chapitre suivant. Il s'intéressera ensuite aux outils d'analyse qui nous ont paru les plus appropriés pour approcher nos données.



DEUXIEME PARTIE

CONSTITUTION DES CORPUS ET DEGRE DE FINESSE D'ANALYSE



Dans cette partie, il s'agit de présenter les éléments que nous avons mis en place pour « [r]éussir le saut du chaos à l'ordre » (Klee, 1977, p.55). Cet objectif conciliait intérêt scientifique et « psychologique » car notre esprit était alors encombré d'informations, d'hypothèses de travail, de doutes. Et d'angoisses : où filmer ? Qui filmer ? Quand filmer ? Comment entrer en contact avec les enseignants ? Et si aucun parent d'élève n'acceptait la présence d'une caméra dans la classe ? Et si nous ne trouvions aucun enseignant volontaire ? En cadrant notre travail, l'ordre devait pouvoir nous rassurer.

Pour cela, il nous fallait procéder méthodiquement en définissant notamment les différentes étapes de notre étude. Il nous fallait préserver en parallèle une certaine marge de liberté afin que ces étapes, une fois précisées, puissent toutefois évoluer si besoin. Ainsi, la confrontation avec les terrains nous amenait à réévaluer les besoins, les outils de collecte et d'analyse. Il s'agissait donc de savoir faire preuve de flexibilité intellectuelle pour nous adapter et intégrer de nouveaux paramètres. Nos différentes communications lors de colloques ou journées d'étude ont constitué des occasions de partager notre travail et de le soumettre à la critique constructive de la communauté scientifique. Ces échanges riches et enrichissants ont représenté un autre élément clé de la maturation de notre réflexion méthodologique. Cette ouverture que nous avons constamment tenté de mettre en œuvre concernait aussi bien l'étape de constitution des corpus que celle relative aux outils d'analyse à privilégier.

C'est le fruit de cette maturation que nous présenterons dans les lignes qui suivent. Nous avons également souhaité partager avec le lecteur la construction de notre démarche. Il/elle y trouvera donc parfois des réflexions concernant nos hésitations.

Le chapitre V s'intéressera à la question du corpus et des données ; nous présenterons les différents terrains et sujets de notre étude, ainsi que les techniques de collecte. Nous y traiterons également de la question de la transcription, toujours d'actualité près de quarante ans après l'article pionnier de Ochs. Ce sera également l'occasion de discuter de l'annotation avec le logiciel ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008), dont nous essaierons de faire une présentation critique en soumettant une réflexion sur la segmentation de la gestuelle en contexte naturel.

Dans le chapitre VI, nous évoquerons les divers outils que nous avons retenus pour analyser au mieux les données élaborées. Il s'agira dans un premier temps de présenter notre approche quantitative en évoquant les limites des calculs statistiques dans le cas de notre étude. Nous motiverons ensuite notre choix d'une analyse des discours en interaction pour approcher qualitativement les interactions didactiques multimodales. Cela nous mènera à une réflexion méthodologique. Nous développerons une réflexion sur le degré de finesse d'analyse à retenir dans les recherches multimodales.

CHAPITRE V

CONSTITUTION DU CORPUS

Le corpus est d'une importance cruciale puisque c'est l'outil même de la recherche. Assez tôt dans son élaboration, des questions relatives à la saturation et représentativité du corpus sont devenues des sujets de préoccupation. Définir une quantité d'interactions didactiques à filmer pour avoir suffisamment de matière de travail est impensable. Il s'agit, avec du recul, d'être attentif et sensible à la réalité des films observés. Alors, de manière assez inattendue, un sentiment de déjà-vu dans les nouveaux enregistrements a signalé la saturation recherchée.

Quant à la représentativité, nous ne croyons pas possible qu'un corpus puisse contenir à lui seul l'action humaine. Au mieux, il donne, à un temps donné, dans un contexte donné, une photographie de l'action d'un enseignant. Cette photographie ne peut donc être que partielle. En cela, nous nous rapprochons de Blanchet (2011, p.19) lorsqu'il affirme que « 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 ». C'est bien ce que nous recherchons à comprendre en étudiant le rapport des enseignants aux normes conversationnelles.

En parallèle de la constitution du corpus s'effectue une analyse encore brute des données en cours d'élaboration. Elle est une ébauche de l'analyse, plus minutieuse et attentive, qui suivra. Les outils d'analyse jouent ici tout leur rôle d'instruments au service de la connaissance. Comment faire ressortir au mieux les enjeux des interactions qui nous échappent au premier abord ? Comment faire parler les données sans les violenter (Sardan, 1996) ? C'est à ces questions également que nous nous proposons ici d'apporter une réponse, tout au moins des éléments de réflexions méthodologiques permettant de faire progresser l'étude des interactions didactiques.

1. Présentation des terrains scolaires et des données écrites et audiovisuelles

Les terrains que nous avons souhaité arpenter pour collecter et construire nos données d'analyse sont divers. C'est d'ailleurs ainsi que l'envisage l'ethnographie de classe. Ils apportent chacun leur lot d'informations et une façon de concevoir le sujet d'étude. La variété de ces supports d'analyse permet également de croiser les discours écrits et oraux, et les actions des enseignantes. Il y a donc nécessairement une forme d'interaction entre nos corpus : ils se font écho, se contredisent ou s'éclairent mutuellement.

Dans un premier temps cependant, nous considérerons la question des « données », un terme que nous avons jusqu'à présent employé sans trop souligner le caractère quelque peu paradoxal de son signifié. Nous présenterons ensuite les sujets et terrains de notre étude pour mieux appréhender ce(eux) qui constitue(nt) le cœur de notre travail de recherche. Dans un troisième temps, nous reviendrons sur les corpus écrits que nous avons rassemblés pour apporter un angle plus institutionnel à notre compréhension des actions professorales. Enfin, dans une quatrième section, nous présenterons les corpus audiovisuels, éléments essentiels de nos analyses, en particulier les vidéos de classe et les séances de vidéoscopies.

1.1 Données, vous avez dit données ?

Se laisser conter *une* histoire, disions-nous ? En fait, on ne peut s'empêcher de choisir l'histoire que l'on souhaite écouter, tout au moins certains éléments de cette histoire.

La sélection s'effectue régulièrement à divers niveaux du travail de recherche. Celle-ci, nous dit Mondada (1998, p.48), débute dès les premiers instants de la recherche lors de la phase de préparation du terrain qui répond à la problématique de départ : quels locuteurs ? Quel contexte ? Quelle marge de manœuvre⁸¹ ? Ces questions, qui précèdent le déplacement vers le terrain retenu, participent à la configuration des données à traiter ultérieurement. Les procédures de sélection se poursuivent, « supportées et incarnées dans des technologies appropriées aux objets de savoir à rechercher et par là à construire » (*ibid.*). L'enregistrement vidéo est une de ces technologies.

Malgré les progrès techniques continus, il n'existe toujours pas de support qui permettent une retranscription fidèle du réel. Le film de classe donne l'illusion d'avoir un accès direct au réel (Cicurel & Rivière, 2008), il en offre une représentation filmée (Guernier & Sautot, 2012), un premier filtre de la réalité qu'il est censé retranscrire. La manipulation du

⁸¹ Nous faisons ici référence aux contraintes horaires ou de calendrier que certains chercheurs, dont nous faisons partie, doivent respecter du fait de leur charge professionnelle.

matériel induit nécessairement une prise de position par rapport au monde vécu par les interactants. Le choix de la définition de l'image et du plan d'image retenu est une action du chercheur sur le réel qui préfigure une intention. Ainsi, l'enregistrement que le chercheur s'apprête à analyser correspond déjà à une transcription, voire à un travestissement de l'action enseignante dans la mesure où la perception ne peut être que subjective. En orientant le regard vers ce qu'il convient, selon lui/elle, d'observer, le chercheur construit un effet d'énonciation (Guernier & Sautot, 2012).

Pour résumer, les données collectées grâce au film de classe ne peuvent prétendre représenter le réel de la classe dans la mesure où elles ne sont pas neutres. « [E]lles font l'objet d'un travail intense de sélection, cadrage, recueil » (Vasseur, 2007, p.26) qui en font des produits « manufacturés », élaborés par le chercheur ; une construction que poursuit le travail de transcription ou encore de séquentialisation des échanges recueillis en classe.

1.2 Les sujets et terrains scolaires de la présente étude

Les terrains de notre étude ont été retenus sur la base de notre problématique et de critères professionnels. Ces derniers se résument à nos contraintes de travail. La première année d'enregistrement (2011), notre emploi du temps n'offrait pas véritablement de disponibilité ; l'administration de l'établissement n'était pas non plus conciliante. Il fallait en outre considérer les emplois du temps de nos collègues pour réussir à trouver des horaires en commun. Muté dans un nouvel établissement, nous avons eu l'opportunité de définir notre emploi du temps pour la deuxième année d'enregistrement (2011-2012). Ainsi, un jour par semaine était consacré à nos déplacements sur le terrain.

Nous présenterons tout d'abord les enseignantes qui ont accepté d'être filmées avant de nous intéresser plus longuement à leurs élèves et à leurs classes.

1.2.1 Les enseignantes. De rares et précieuses volontaires

Notre problématique requérait de filmer des enseignants de français qui interviennent à la fois auprès d'un public d'EANA et d'élèves francophones, ce qui réduit considérablement les enseignants potentiels⁸². Nous avons alors fait diffuser par l'intermédiaire des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage

⁸² Actuellement, sur l'académie de Toulouse, 12 professeurs titulaires sur 23 enseignent à la fois en FL1 et en FLS. Les chiffres fournis par l'académie de Montpellier sont bien trop parcellaires pour permettre un calcul précis. Il est toutefois possible de donner une approximation en se référant au département de l'Hérault uniquement. Sur les 10 enseignants répertoriés chargés de FLS en collège, 4 ont la double responsabilité de cours de FLS et de FL1.

(CASNAV⁸³) des académies du Languedoc-Roussillon et de Midi-Pyrénées une demande de participation à notre projet de recherche.

En 2011, seule une enseignante, de Toulouse, y avait répondu favorablement. Nous n'avons pas pu choisir le niveau des classes de français à filmer. Agée d'une quarantaine d'années, cette enseignante a suivi une formation de Lettres modernes, complétée par la suite d'une formation FLE/S. Au moment de notre venue, elle enseignait dans l'UPE2A de ce collège depuis déjà quatre ans. Lors de notre première rencontre, après avoir reconnu le nom de notre directrice de thèse, elle a spontanément souligné qu'elle connaissait les travaux sur la comparaison des langues (Auger, 2005) : elle y est donc *a priori* sensibilisée. La seconde enseignante de notre étude a été rencontrée lors d'un stage CASNAV sur Montpellier, après une demande orale auprès des enseignants de FL1/FLS présents à la formation. C'était également la seule personne volontaire. Cette enseignante, âgée de 45 ans, a d'abord suivi une formation en communication et média. Elle a ensuite été institutrice pendant dix ans avant de passer le CAPES de Lettres modernes. Elle enseigne dans cette UPE2A depuis 2007.

Il convient de souligner la difficulté à pénétrer dans les classes, *a fortiori* avec une caméra. Avant même de s'interroger sur les questions légales d'autorisation de filmer des élèves, il s'agit d'obtenir l'accord d'enseignants. Cette coopération n'est pas toujours évidente. Une collègue du collège où nous enseignions alors répondait tout à fait aux critères que nous avons retenus ; la crainte de voir une caméra installée dans sa classe, de se sentir observée lui a fait rejeter notre demande. C'est un fait admis, qu'en France, les seules présences tolérées dans la classe sont celles des IA-IPR, lors des visites d'inspection. Le regard extérieur renvoie donc nécessairement à celui de jugement, d'évaluation du travail accompli, comme le rappelle d'ailleurs cette remarque de l'enseignante toulousaine, mécontente de son cours de troisième : « Tu coupes, hein ? ». Nous ne pouvons que reconnaître la rareté des témoignages et des interactions didactiques recueillis, donc leur caractère « précieux ».

1.2.2 Les collèges et les classes

Le premier collège (corpus Toulouse) est un établissement de taille moyenne (environ 500 élèves) disposant, hormis d'une UPE2A, d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), ouverte aux élèves présentant divers troubles (cognitifs, mentaux, etc.) qui empêchent toute scolarisation continue ordinaire. Un élève de l'UPE2A que nous avons filmée relève de ce dispositif. La classe de FLS compte, en plus de cet élève Azéri, dix-sept EANA de douze nationalités différentes. La moyenne d'âge est de 12 ans et demi.

⁸³ Les CASNAV sont un service du Rectorat qui gère la scolarisation des EANA et la formation des enseignants ayant la responsabilité des UPE2A. Il est donc un interlocuteur privilégié pour entrer en contact avec ce public enseignant.

Durant les sept séances d'enregistrement, il était question d'un projet théâtre mené avec sa classe en partenariat avec le théâtre national de Toulouse. Il a permis, en cours, de traiter certaines notions linguistiques (localisation dans l'espace, déplacement, obligations et interdiction...), ainsi que d'effectuer un travail sur le corps et l'espace avec une intervenante extérieure. La classe de troisième, composée de 26 élèves, est « calme » et de « bon niveau », d'après l'enseignante, mais les élèves sont « nuls en conjugaison ». Le cours, que nous avons suivi sur deux séances, s'organise autour de la question du totalitarisme. Le support pédagogique utilisé est la version livre audio de l'ouvrage de Franck Pavloff (1998) *Matin brun*.

Pour ce qui est du collège de Montpellier, il accueillait en 2011-2012 environ 470 élèves. Comme nous le disions préalablement, le travail de terrain a été facilité par notre rapprochement géographique vers cette ville, mais surtout par un emploi du temps plus adapté à nos besoins de déplacements. Il a donc été possible de suivre l'enseignante sur l'année scolaire, tous les vendredis matins, de 9h à 12h (2h de FLS et 1h de FL1). La classe de français qu'elle avait à ce moment était une sixième, ce qui correspondait tout à fait à nos nouveaux critères de sélection. En effet, une étude menée sur notre corpus Toulouse (Azaoui, 2014) nous a amené à observer une plus forte tendance à personnaliser les félicitations avec le public EANA, révélatrice d'un désir d'intégrer le coénonciateur dans la félicitation et de construire un rapport affectif particulier avec ce public (cf. Chapitre IX, § 1.2.2). Ces résultats nous ont conduit à nous interroger sur la variable « âge » : cette plus grande affectivité avec les EANA découlait-elle de l'âge « élevé » des élèves de troisième ? Sur la base de cette réflexion, nous avons décidé de filmer, dans la mesure du possible, une enseignante ayant une classe de jeunes collégiens (6^e ou 5^e).

La classe de sixième filmée est composée de 28 élèves. Ils étudient les textes sacrés, en l'occurrence la *Bible* (épisode du Déluge), et la mythologie grecque (*L'Odyssée*). C'est une classe au niveau et à l'investissement très hétérogènes. Pour ce qui est des élèves de l'UPE2A, ils ont en moyenne 13 ans. Ils sont au nombre de douze et proviennent de quatre pays différents : Maroc, Espagne, Italie, Brésil. Les cours s'articulent principalement autour de la lecture de journaux et de textes littéraires extraits souvent d'ouvrages de l'école élémentaire. Une activité quotidienne, « le petit journal », se réalise à partir d'anecdotes d'élèves racontant une partie de leur vie à l'extérieur du collège. Le récit est ensuite repris oralement par les autres pour être rédigé au tableau puis noté sur les cahiers.

Au final, cette sous-section nous a renseigné sur nos démarches pour entrer en contact avec les enseignantes de notre étude et sur la difficulté à rencontrer des enseignants volontaires. Nous avons ensuite présenté les profils des enseignantes, dont les parcours de formation sont très divers, et celui des classes, qui se distinguent notamment par le nombre

d'élèves et, logiquement, par la diversité des langues parlées. Tournons-nous à présent vers les données écrites. Elles fournissent les éléments nécessaires pour comprendre le cadre institutionnel des pratiques professorales.

1.3 Les données écrites pour comprendre le contexte institutionnel

L'approche ethnographique se nourrit de tous types de source d'information. Dans une classe ce peut être, en plus des notes du chercheur, le manuel scolaire, les cahiers des élèves ou les fiches de préparations des enseignants. Le terrain ne se réduit toutefois pas au contexte classe, ni à ce qui s'y produit. Il est forcément lié à un macrocontexte, qui le façonne en partie et permet donc de mieux le comprendre. Si l'on souhaite appréhender l'agir de l'enseignant, nous ne pouvons donc pas faire l'économie des documents officiels qui organisent, dans les grandes lignes, l'action de l'enseignant. Celle-ci, tout autant que le discours de l'enseignant, est dialogique au sens de Volochinov [Bakhtine] (1977). C'est en étudiant les instructions officielles et les programmes (Annexes 1) que nous entendrons mieux le discours institutionnel, souvent prescriptif, qui accompagne régulièrement celui de l'enseignant. Comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer plus haut (*cf.* Chapitre I, § 2.1.2), les contextes qui nous concernent ne sont pas régis par les mêmes textes.

En FLS, il n'y a pas de programme à proprement parler. Si nous avons étudié de nombreux documents officiels à ce sujet (voir § 1.2.1.3), deux sources principales ont été tout particulièrement analysées pour mieux comprendre le cadre institutionnel de la pratique enseignante : les circulaires n°2002-100 et n° 2012-141 ainsi que le fascicule *Le français langue seconde* (Viala, Bertrand & Vigner, 2000). Bien que ce dernier ne soit pas en soi un texte prescriptif, comme on l'entend communément pour les circulaires, il a été réfléchi, nous dit l'un de ses concepteurs, comme « un document d'accompagnement pour les professeurs de la spécialité "français langue seconde" des programmes de français au collège » (Bertrand, D., 2001, p.51). En cela, il reflète une certaine logique institutionnelle et rappelle ponctuellement des exigences attendues dans la pratique des enseignants.

Comme toutes les circulaires, celles concernant les EANA émanent directement du Ministère de l'Education nationale et donnent les orientations générales, posent le cadre de fonctionnement de la scolarisation de ce public. Elles sont donc une source d'information importante sur les prescriptions institutionnelles qui régissent le travail des enseignants et sur la prise en charge scolaire par les établissements plus largement. Comprendre le contenu permet de mieux cerner les attentes gouvernementales sur le sujet et d'appréhender l'action de l'enseignant dans sa position par rapport à ces directives. Bien que seule la dernière circulaire définisse aujourd'hui la ligne du gouvernement sur la question des EANA, connaître les

précédentes permet d'observer les modifications effectuées, de comprendre la position du gouvernement et ses objectifs, dont l'application et son suivi seront assurés, sur le terrain, par les établissements et les équipes pédagogiques.

En FL1, nous nous sommes appuyé principalement sur les programmes de l'enseignement du français au collège contenus dans le Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. Il nous a été particulièrement utile pour étudier la rhétorique concernant la norme linguistique et les attentes institutionnelles. Un autre point digne d'intérêt dans ce document était le rapport à la langue française : quelle conception de cette question, centrale dans l'enseignement du français, est présentée dans le texte ? Nous avons été attentif aux notions de langue, discours, normes, variation, maîtrise et compétence. Il va de soi que nous ne nous sommes pas borné à ces termes-ci ; nous avons été sensible également aux tournures lexicales ou grammaticales y référant. Tout comme pour les circulaires relatives au FLS, nous avons étudié également les programmes et accompagnements antérieurs : BO n°25 du 20 juin 1996, modifié par le BO n°8 du 21 février 2002 (M.E.N., 2005) pour effectuer des comparaisons permettant de comprendre l'évolution de la position gouvernementale sur le sujet qui nous occupe.

Commun aux deux contextes d'enseignement, le *Socle commun des connaissances et des compétences* (M.E.N., 2006), que vient évaluer le *Livret personnel de compétences*, palier 3, (M.E.N., 2012b) a également fait l'objet de notre attention. Le *Socle commun* est présenté comme « un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques » (M.E.N., 2006, p.3) que sont censés avoir acquis les élèves à la fin de la scolarité obligatoire : cette base commune s'acquière donc progressivement de la maternelle à la troisième. Il se compose de sept compétences :

1. la maîtrise de la langue française ;
2. la pratique d'une langue étrangère ;
3. les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
4. la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
5. la culture humaniste ;
6. les compétences sociales et civiques ;
7. l'autonomie et l'initiative.

Dans le cadre de notre travail, et sans négliger l'intérêt ponctuel des autres domaines, ce sont les compétences n°1, n°6 et n°7 qui nous ont tout particulièrement intéressés.

Avant de conclure, nous pouvons ajouter que les corpus écrits auraient pu être complétés par les documents des élèves : cahiers, fiches d'activités ou planification des enseignantes. Notre intérêt de la construction des normes étant principalement focalisé sur les interactions orales, nous n'avons pas retenu les supports écrits comme traces de cette

construction. Nous avons néanmoins collecté les supports pédagogiques employés par les enseignantes.

En nous intéressant principalement aux textes officiels, nous cherchions d'abord à nous renseigner sur le cadre institutionnel que sont censées respecter les enseignantes. En didactique du FLS, aucun programme à proprement parler n'est prescrit ; il s'agit essentiellement d'informer sur le fonctionnement des UPE2A. A l'inverse, les BO en FL1 établissent le programme à suivre selon les niveaux. Cependant, aujourd'hui, le Socle commun sert également de document référence quant aux compétences à transmettre. Aussi intéressants soient ces documents, c'est toutefois les données audiovisuelles qui ont constitué l'essentiel de nos corpus.

1.4 « Planter la tente au milieu du village⁸⁴ », ou l'art de collecter les données audio-visuelles

Celles-ci sont de trois ordres : 1) les films de classe (Annexes 2b-e), qui constituent l'essentiel de nos analyses, seront évoqués en premier ; 2) les séances de vidéoscopie (Annexes 5), menées avec l'enseignante de Montpellier et certains de ses élèves ; 3) les entretiens semidirigés effectués avec les enseignantes et deux IA-IPR de Lettres-FLS.

1.4.1 Des films de classe pour montrer l'observable

Dans le prolongement des réflexions théoriques que nous avons évoquées préalablement au sujet de la manipulation des données vidéo, installer sa caméra dans une classe soulève également des questions d'ordre méthodologiques (Taranger, 1986) orientées par la problématique de l'étude :

- Qu'est-ce que l'on souhaite enregistrer ?

Cette première interrogation renvoie à la question de l'objet de recherche : est-il par exemple opportun, dans le cadre d'interaction de classe, de filmer le tableau alors que l'on s'intéresse *a priori* à ce qui se dit/joue, aux interactions ? Mais le tableau n'est-il pas au final un élément clé des interactions de classe auquel renvoie régulièrement l'enseignant ou l'élève ?

- Qui filmer ?

Il peut sembler anodin de se poser cette question pourtant, le champ visuel de la caméra étant limité, il est techniquement impossible d'englober toutes les actions simultanément dans la classe. Si nous envisageons l'enseignement comme une

⁸⁴ Malinowski, citée par Mondada (1998, p.44)

coconstruction, ne filmer que l'enseignant revient à amputer une partie de l'interaction. Tourner la caméra de manière à filmer chaque locuteur, c'est accepter de ne pas garder en mémoire la réaction des participants à l'échange. Dans le même temps, filmer en plan large, c'est renoncer à retenir certaines mimiques faciales potentiellement porteuses de sens.

Malgré les inconvénients en partie évoqués, nous avons décidé de focaliser notre attention et la caméra sur l'enseignante et son environnement immédiat, tout en jouant ponctuellement sur trois principaux types de cadrage vidéo (Fig.13) :



Figure 13 : Les trois principaux types de cadrage vidéo employés

- La question du « qui » renvoie nécessairement à celle relative au « d'où filmer ? »
Il nous paraissait évident que nous positionner du côté du tableau était la pire solution non seulement parce que nous aurions fait face aux élèves et aurions été de fait spatialement « l'égal » de l'enseignant, mais aussi parce que l'objet de notre étude se trouvait être en priorité l'enseignante. La position en fond de salle nous a paru alors la plus appropriée, d'autant que nous étions derrière les élèves, donc hors de leur champ de vision direct. Cette illusion d'invisibilité nous renvoie au paradoxe de l'observateur (Labov, 1972, p.113) : croire que notre présence invisible nous donne accès au réel de la classe. Les regards plus ou moins discrets des élèves dans notre direction, les interpellations ponctuelles par des élèves ou l'enseignante nous rappelaient régulièrement l'illusion de notre discrétion.

Ces choix induisent nécessairement des sacrifices. Cela dit, les corpus recueillis permettent d'avoir une idée assez fidèle des interactions observées.

Le matériel utilisé était une caméra modèle Handycam HDR-CX116, posée sur trépied. Le choix de la place était fonction des éléments mentionnés plus haut, mais également de la configuration et superficie de la salle de classe. A Toulouse ou à Montpellier nous étions situé en fond de salle, à l'angle droit ou gauche selon la place disponible. Il convient de souligner que les impressions des échanges se construisent nécessairement en fonction de la place où se situe la caméra, qui n'est littéralement qu'un point de vue. Dès lors, une partie des

échanges étaient fatalement hors champ, comme tente de le montrer la figure 14 qui représente les configurations des salles et la place du chercheur selon le contexte.

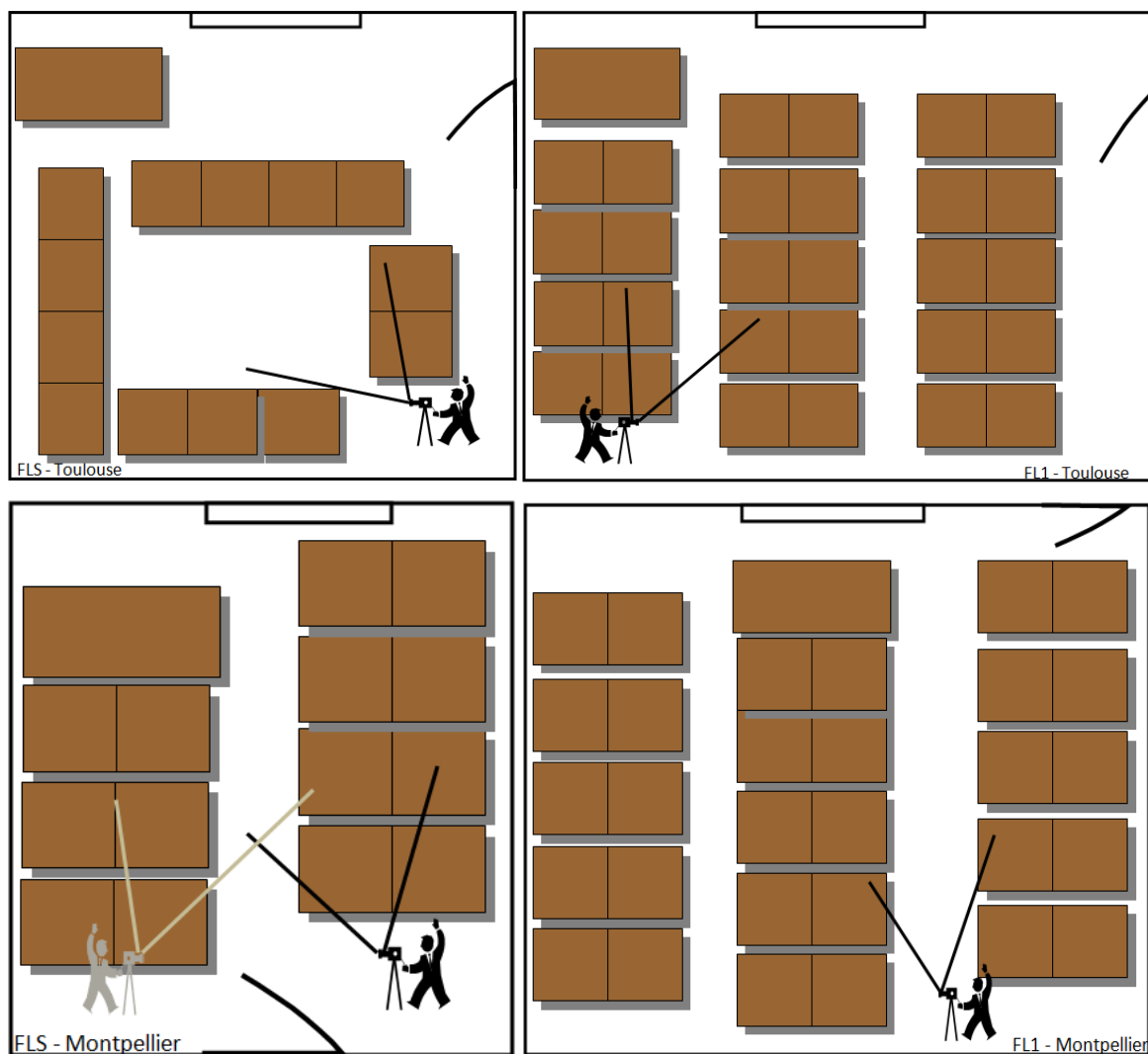


Figure 14 : Place de la caméra et configurations des classes FLS et FL1

A Toulouse, nous avons pu assister à sept séances cumulées sur deux jours : 5 séances de FLS et 2 autres en cours de FL1. Compte tenu d'un problème technique survenu lors de la deuxième séance (FLS), nous avons filmé 4h49 d'interactions didactiques : 3h11 en FLS et 1h38 en FL1, soit une durée moyenne de 47 minutes en FLS et 49 minutes en FL1. Pour ce qui est de Montpellier, nous avons observé et enregistré un total de 20 séances : 7 séances de FL1 et 13 de FLS. Cela correspond à 15h13 d'interactions didactiques : 9h59 de film de classe avec des EANA et 5h14 en classe de FL1. Proportionnellement, la durée moyenne est sensiblement identique : 46 minutes en UPE2A et 45 minutes en classe de FL1. Nous avons donc à notre disposition un corpus global de 20h d'interactions didactiques, réparties ainsi : 13h en FLS et 7h en FL1.

Pour passer de l'observable à l'inobservable, il nous a fallu compléter ces corpus par d'autres qui permettaient d'avoir accès aux discours sur les actions. C'est ce que nous avons entrepris avec les séances de vidéoscopie.

1.4.2 Autoscopie, hétéroscopie et autohétéroscopie. Une trilogie méthodologique pour accéder à l'inobservable

En retenant cette trilogie méthodologique, il n'était pas question de multiplier les supports. Il s'agissait prioritairement de croiser les démarches facilitant l'accès aux dires sur le faire (Cicurel, 2011b). D'autres méthodes ont été retenues, mais elles nous ont paru peu convaincantes pour des raisons que nous reprenons dans ce premier sous-paragraphe.

1.4.2.1 Un choix méthodologique mûri

Les vidéos de film de classe, aussi riches soient-elles, n'offrent en effet que la partie émergée de l'iceberg de l'agir enseignant. Pour accéder à la « signification subjective » (Schütz, 1987, p.43) du sujet étudié, diverses techniques de « vidéoformation » (Mottet, 1996) étaient à notre disposition.

La première était une approche de l'activité enseignante par l'enseignant lui-même, que l'on nomme autoscopie (Annexe 5b), « la confrontation à l'image de soi » (Linard & Prax, 1978, p.5). Selon Mottet (1996, p.37), employée ainsi, « la vidéo invite à établir un lien entre les intentionnalités que l'on manifestait en cours d'action et les conduites telles qu'on peut, après coup, les observer de l'extérieur ». A la différence de l'autoconfrontation⁸⁵, dont elle serait toutefois l'ancêtre (Theureau, 2010, p.300), l'autoscopie permet l'irruption de « mondes » (François, cité par Faïta & Veira, 2003, p.60), ce qui confirmerait qu'elle favorise une réflexion sur soi-même plus que sur le « degré zéro de l'activité » (Theureau, 2010, p.299). Ces incursions conduiraient à rompre ponctuellement le lien avec les situations de travail filmées et observées. D'aucuns penseront que cela perturbe la rigueur de la procédure (Faïta & Veira, 2003, p.60). Nous pensons à l'inverse qu'elles enrichissent les dires sur l'activité en donnant accès aux mondes intérieurs et passés de la personne concernée par l'autoscopie, autant d'éléments riches d'enseignement pour apprécier au plus juste les commentaires qu'elle apporte. Ce qu'il nous intéressait de comprendre, ce n'est pas uniquement ce degré zéro, comme une activité défaite de toute substance humaine, mais les actions incarnées, qui font nécessairement appel à des représentations, des motivations alimentées par ces autres mondes. S'en couper, c'est en restreindre la compréhension.

⁸⁵ Bien que souvent présentés comme différents, il n'est pas rare de trouver ces deux termes employés comme des synonymes (Linard & Prax, 1978 ; Mottet, 1996). Pour plus de clarté, nous n'emploierons que le terme « autoscopie ».

Celle-ci passe également par l'observation qu'en font les destinataires de l'action, à savoir les élèves. Schütz (1987, p.23) nous rappelle en effet que « [p]our chacun des partenaires, le corps de l'autre, ses gestes, son allure, et l'expression de son visage sont directement observables (...) comme les symptômes des pensées de l'autre ». Les élèves interprètent l'action enseignante comme autant d'indices de ses intentions, même si parfois celles-ci peuvent demeurer obscures. Aussi, il nous a paru logique de procéder également à des séances d'hétéroscopie (Annexe 5c) pour recueillir les dires des premiers intéressés de cette action.

Enfin, dans la visée formative de notre travail de recherche, il nous a semblé pertinent de confronter l'enseignante à l'image de soi au travers le regard/discours de l'autre. Cette expérience du regard de l'autre, que Joly (2011) nomme autohétéroscopie, nous l'avons mise en place avec l'enseignante l'année qui a suivi les enregistrements (Annexe 5d). Le choix du calendrier a permis d'éviter tout télescopage entre la parole libre des élèves filmés et leur statut d'élève de l'enseignante montpelliéraine. Nous allons dans les paragraphes qui suivent présenter chacune de ces approches.

Avant de les développer davantage, nous souhaiterions évoquer notre tentative de mise en place d'un entretien d'explicitation inspiré des travaux de Vermersch (1991). Nous avons en effet demandé à l'enseignante montpelliéraine de se prêter à l'exercice de mise en évocation, sans support vidéo. Il nous est apparu extrêmement difficile de « canaliser très fermement le sujet vers la spécification » (*ibid.*, p.65) sans finir par décrire nous même la scène que nous avions à l'esprit. Cette expérience nous a confirmé, si besoin était, que observateur et acteur ne vivent absolument pas le réel de la même façon, ni avec la même intensité. Un acte, une réaction qui aura attiré notre attention, derrière notre caméra, et sur laquelle nous souhaiterions entendre l'autre, s'avère ne pas faire partie des souvenirs marquants, quand bien même fermement canalisés, de l'enseignant⁸⁶. Nous étions à la recherche d'un élément précis, que l'enseignante avait déjà, elle, relayé aux oubliettes. Jusqu'où doit-on violenter la mémoire de l'autre ou tenter d'y projeter nos propres attentes ? Cette expérience nous a donné l'impression de nous acharner non seulement à éviter des questions en « pourquoi » (*ibid.*, p.67), mais aussi à obtenir la réponse attendue.

Par ailleurs, nous croyons fermement que le chercheur doit aussi pouvoir se sentir en phase avec l'approche employée. Si l'on nous permet cette comparaison, nous pensons que les techniques de recueil d'informations sont tels des vêtements : certains nous vont, d'autres non, on se sent plus ou moins étriqués dans un style plutôt que dans un autre. Celle-ci ne nous convenait pas pour diverses raisons que nous avons encore du mal à comprendre au moment

⁸⁶ On pourra toujours nous objecter que ces éléments silencieux peuvent tout à fait être porteurs de significations pertinentes pour notre étude. En l'occurrence, ce ne fût pas le cas.

où nous écrivons ces mots. En quelque sorte, nous nous sentions comme engoncé dans un habit trop serré. Enfin, un dernier argument qui nous a conduit à abandonner cet exercice : c'est bien le commentaire de l'enseignante qui nous intéressait, que ne nous fournit pas l'entretien d'explicitation (*ibid.*). L'autoscopie permettait de répondre davantage à nos intentions. Ce parcours réflexif étant explicité, revenons à présent en détail sur les différentes formes de vidéoscopie.

1.4.2.2 Des séances vidéoscopiques complémentaires

Bien que plus adaptée à notre façon de faire et à notre travail, l'autoscopie ne met toutefois pas à l'abri de faire vivre au sujet un « choc au début » (Linard & Prax, 1978, p.22), qui peut entraîner des « blocages » (Mottet, 1996, p.37). C'est d'ailleurs ce qui s'est passé avec une de nos enseignantes. N'ayant pu organiser un rendez-vous pour mettre en place cela ensemble, nous avons convenu de mettre à sa disposition deux documents sur une boîte de partage en ligne : un fichier vidéo (séances de cours filmées FLS et FL1) et des fichiers en format word dans lesquels nous donnions un exemple de la démarche attendue (Annexe 3d). Nous lui avons laissé le temps nécessaire pour ne pas la brusquer dans cette expérience. Au bout de quelques jours, nous avons un échange par courriel (30/03/2013) que nous reproduisons ici :

- E « Je l'ai téléchargée [la vidéo] mais n'ai regardé que le début ! C'est une torture. Je ne sais pas si je vais réussir à faire l'exercice ! » ;

puis (dans un autre mèl quelques minutes plus tard) :

- E « Non je suis désolée ! C'est une horreur ! Mon cours est vraiment nullissime et mal préparé. (...) Je ne suis pas sûre d'avoir le courage de remplir ton tableau !!! » ;
- ENQ. « je suis désolé de te faire ainsi souffrir et sincèrement, je comprendrais si tu décidais de ne pas poursuivre »
- E « OK ! Non mais ça va ! Le plus dur c'est au début ! Vers la fin ça allait ! je me supportais davantage ! J'essaie ! ».

Malgré une relance, faite avec beaucoup de précaution suite à ces échanges, la communication s'est arrêtée à ce stade-là. Comment interpréter cette réaction légitime ? Peut-être était-elle submergée par son quotidien ? Notre hypothèse est que l'absence d'accompagnement *in situ* pendant le visionnage a accru la difficulté de cet exercice et démobilisé l'enseignante.

Pour le second sujet, nous avons donc tenu à être présent lors de cette autoscopie pour éviter que l'enseignante ne se retrouve seule à gérer l'impact de l'image de soi. Nous avons demandé à l'enseignante d'observer et de commenter un montage d'extraits de vidéo de classe. Il a été réfléchi de manière à conserver une large palette d'échanges de classe :

corrections linguistiques, rappel des règles interactionnelle et comportementale, évaluations positives et négatives (Annexe 3c). Cette présélection était motivée en premier lieu par notre problématique. La deuxième motivation était d'ordre temporel. Faire visionner une séance complète de 45 à 50 minutes était bien trop long pour les élèves et pour l'enseignante, d'autant qu'à ce temps doit être ajouté celui des commentaires de chacun des participants aux séances de vidéoscopie. Il nous fallait donc réduire autant que possible la durée des vidéos à observer.

La présélection des éléments à visionner introduit un certain nombre de biais que nous ne souhaitons pas amplifier en organisant nous même le visionnage des extraits. C'est donc l'enseignante qui démarrait et arrêta la vidéo quand elle le désirait pour commenter ce qui lui semblait pertinent. Notre consigne de départ était la suivante :

« Tu vas observer des extraits de tes cours et je te demanderais de focaliser ton attention sur ton action. Tu peux commenter ce que tu souhaites, quand tu le souhaites en arrêtant la progression de la vidéo. N'importe quel élément peut faire l'objet de remarques : paroles, gestes, voix, posture ».

A noter que pour pouvoir également analyser les réactions non verbales de l'enseignante, nous avons obtenu l'accord de filmer l'autoscopie. Deux séances d'autoscopie ont eu lieu, en mai 2012 (FLS) puis en janvier 2013 (FL1) ; les dates étaient contraintes par nos disponibilités respectives. L'enseignante a visionné deux montages, un pour le cours de FL1 (durée : 14 min. 01 s.) et un autre pour celui de FLS, d'une durée de 17 min.24 s. (Annexes 3a et b). Cela a donné lieu respectivement à 45 minutes 15 s. et 48 minutes 23 s. d'enregistrement.

Les séances d'hétéroscopie ont également été filmées. Nous avons utilisé le même support vidéo que celui soumis à l'enseignante. Il nous paraissait essentiel d'obtenir le regard de plusieurs élèves sur la pratique de leur enseignante afin de croiser leurs commentaires entre eux, ainsi qu'avec ceux de l'enseignante. La communication étant une coconstruction, pour mieux comprendre celle qui avait eu lieu en classe, il nous semblait nécessaire de solliciter les interprétants pour recueillir leurs perceptions de l'action professorale. D'autre part, cette démarche a l'intérêt non négligeable d'amener les élèves à voir la classe/se voir autrement, à prendre conscience de ce qui s'y déroule. Habituellement, ils la vivent mais ont rarement, si ce n'est jamais l'occasion de prendre du recul sur l'action à laquelle ils participent. Cela induit donc chez eux un changement de posture, que nous développerons davantage ultérieurement (*cf.* Chapitre XI, § 1).

Les élèves étaient choisis sur la base du volontariat, tout en ménageant une forme d'équilibre entre les « profils » d'élèves (*perçus* comme bons, mauvais, perturbateurs⁸⁷) pour éviter une forme d'homogénéité dans les remarques. Nous sommes conscient que le

⁸⁷ Selon évidemment la perception de l'enseignante et celle que nous nous étions faite au fil des enregistrements.

volontariat des élèves doit être considéré dans l'analyse en tant que trace d'un désir et plaisir de (se) dire. Il nous revient donc de nous interroger, lors de l'analyse, sur les motivations des élèves volontaires. Dans le même temps, convenons que ce volontariat facilite grandement le travail puisque nous engageons le travail d'hétéroscopie avec des élèves motivés, donc *a priori* spontanément réactifs.

En FL1, la classe étant très marquée par une opposition « communautaire » garçons/filles, nous avons souhaité réunir des groupes de garçons et de filles à part pour faciliter la prise de parole. En FLS, en revanche, le critère de sélection était les compétences linguistiques des élèves. Ils devaient en effet être en mesure d'exprimer au mieux leurs impressions ; le niveau A2⁸⁸ était donc requis. Lors des séances, qui se sont déroulées en mai 2012, la consigne était la même que celle indiquée à l'enseignante. Seule la mise en œuvre différait : nous faisons le premier commentaire ensemble pour être sûr que la consigne était comprise. Au total, nous avons récolté 1h12 de commentaires audiovisuels d'élèves francophones et 42 minutes 17 s. d'hétéroscopie avec des EANA.

La dernière forme de vidéoscopie a été inspirée par les travaux de la philosophe Isabelle Joly sur le rapport au corps mutilé, notamment décrit dans son ouvrage *Le corps sans représentations. De Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher* (2011). Elle évoque une démarche, l'autohétéroscopie, que l'on pourrait rapprocher de l'autocatégorisation que nous évoquons plus haut (*cf.* Chapitre III, § 3.1.1.2), à savoir la relation de soi à travers l'autre que permet l'interaction, en ce sens que l'autohétéroscopie consiste en l'incorporation du point de vue de l'autre sur soi. En tant qu'approche méthodologique, elle est une expérience potentiellement lourde en termes d'impact puisqu'il est question d'entendre/voir ce que les autres disent librement de soi⁸⁹. Pour des raisons évidentes d'éthique, nous avons décidé de prévoir cet exercice l'année scolaire suivante, pour que les élèves ne soient plus pris en charge par l'enseignante. Il s'agissait de ne pas mettre en porte-à-faux ces élèves qui avaient accepté d'être filmés lors des séances d'hétéroscopie.

Pour cet exercice, l'enseignante observe les enregistrements des séances filmées d'hétéroscopie menées avec ses élèves. Les supports vidéo utilisés pour l'autohétéroscopie comportaient les enregistrements du groupe de filles FL1, plus volubiles, et des EANA. Le travail d'autohétéroscopie a donné lieu à trois séances de visionnage, l'une en janvier 2014 (FL1) et deux autres en mars 2014 (FLS), offrant au total près de 2h15 d'enregistrement à

⁸⁸ A noter que les EANA présents dans les UPE2A ont, au mieux, un niveau B1 en cours d'acquisition. Ensuite, ils intègrent à temps plein une classe dite « ordinaire ».

⁸⁹ Un cas de conscience s'est posé à ce sujet. Nous avons découvert la technique d'autohétéroscopie après les premiers enregistrements d'hétéroscopie, alors que nous avons promis aux élèves que leurs propos ne seraient pas visionnés par l'enseignante, comme l'atteste un échange filmé que nous avons avec des élèves FL1 lors de l'hétéroscopie. L'enseignante, lors de l'autohétéroscopie, a entendu ce passage et a été interpellée. Nous avons expliqué la situation à l'enseignante, qui a semblé avoir compris notre position délicate.

analyser en FLS (les derniers enregistrements débordent sur des questions plus générales concernant l'enseignement, sa pratique en FLS et FL1) et 1h28 en FL1.

1.4.3 Des entretiens semidirectifs pour mieux connaître le parcours professionnel et comprendre le cadre institutionnel

A l'inverse des vidéoscopies, aucun déclencheur de parole (vidéo de classe, capture d'écran, documents écrits, etc.) n'a été prévu pour les entretiens interactifs (Bres, 1999) que nous avons mis en place avec les enseignantes et deux IA-IPR de Lettres en charge du dossier FLS.

Avec les enseignantes, ils se sont déroulés sur leur lieu de travail pour des raisons de commodité. A noter, il a été envisagé au départ de les organiser ailleurs, dans un endroit plus neutre, pour que la parole soit moins contrainte par le cadre. Nous nous sommes finalement plié aux exigences des enseignantes interviewées. A Toulouse, l'entretien a été beaucoup plus « informel » car il a dû se dérouler lors du déjeuner, l'enseignante ayant inopinément eu des obligations professionnelles. N'ayant pas pu prendre de notes sur l'instant, nos renseignements sont moins précis. Pour ce qui est du sujet de Montpellier, le rendez-vous a pu avoir lieu comme prévu. Nous avons enregistré 50 minutes 20 s. d'entretien à l'aide d'un MP3. L'enseignante avait préféré cet instrument à la caméra.

Tout intervieweur, nous dit Bres (1999, p.68), est partie prenante de l'interaction. Nous n'envisageons donc pas l'entretien comme autre chose qu'un engagement actif « dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 2006, p.17). Pour répondre à ce principe, il nous fallait préparer une grille d'entretien suffisamment souple pour être à l'écoute de la dynamique de l'échange et de notre interlocuteur (Annexe 3e). L'objectif annoncé de ces entretiens était de comprendre l'enseignante, son parcours, ses expériences, ses motivations, sa perception des publics. Nous avons donc organisé l'entretien de telle sorte que nous abordions (Annexe 3e) :

- la formation initiale ;
- l'expérience d'enseignement (FLS et FL1) ;
- les motivations pour enseigner auprès des EANA ;
- la pratique enseignante : quelle méthodologie ? quels objectifs ? quelle différence perçue entre EANA et public francophone ? L'ordre des questions de notre grille évoluait au gré de l'entretien, l'intention étant de lui donner autant que possible un semblant de conversation (Vion, 1992).

Nous avons souhaité croiser les propos des enseignantes avec ceux, institutionnels, d'IA-IPR de Lettres en charge du dossier FLS. Ces entretiens, enregistrés sur un lecteur mp3,

étaient davantage formels, la position statutaire de ces personnes créant une confusion dans notre esprit. Etant nous-même enseignant titulaire, lorsqu'il y a entretien avec des IA-IPR, ce sont habituellement eux qui sont en position d'« intervieweurs ».

Le premier a eu lieu en juin 2013, sur notre lieu de travail⁹⁰. Lors de cette rencontre, une autre confusion venait compliquer la situation puisque la configuration de notre bureau (la pièce) redessine les places, l'IA-IPR étant de l'autre côté du bureau (l'objet). Cet IA-IPR était en fin de carrière, à quelques mois de la retraite. Nous avons été surpris par le discours « décomplexé » que cela semblait lui permettre, par exemple lorsque nous abordions la question de la langue normée : « alors là il faut que je fasse attention (*sourires*) ++ il n'y a pas d'inspecteurs généraux (*sourires*) ». A noter que cette distanciation avec le discours officiel peut tout aussi bien avoir été permise par la situation : entretien dans le cadre d'une recherche, dans un bureau fermé, et dont les propos allaient être anonymisés. Cet échange a donné lieu à près de 1h15 d'enregistrement, période durant laquelle nous avons abordé les points suivants (Annexe 3e) :

- la personne derrière l'IA-IPR (parcours et motivations) ;
- enseigner le français : retour sur la notion de « maîtrise du français », les liens/passerelles entre les didactiques du FLS/FL1 ;
- la norme : quelle langue enseigner ? existe-t-il une ou des normes à l'école ? quelle est la fonction de la norme selon les contextes ;
- Genouvrier (1972, p.46) dit « toute pédagogie est normative » : comment réagissez-vous ?

Il nous a paru intéressant de confronter cette parole « libre » d'un IA-IPR en fin de carrière à celle, que nous supposons plus contrainte, d'un IA-IPR de Lettres nouvellement nommé et qui prenait la relève du dossier FLS. Nous avons pris contact par mèl pour convenir d'un rendez-vous une fois que la personne serait en mesure de nous consacrer du temps et aurait eu connaissance du dossier et des problématiques afférentes. Lors d'un échange téléphonique pour raisons professionnelles, cet IA-IPR a souhaité aborder la question de l'entretien à venir pour comprendre davantage l'objectif de cette rencontre et le(s) thème(s) qui seront traités. Cet entretien, qui a duré près de 1h10, s'est déroulé le 20 février 2014 à la Direction académique. Nous avons repris la même grille d'entretien que celle précédemment utilisée avec le premier IA-IPR.

Ainsi, nous voyons que ces données audiovisuelles proviennent, comme nous le souhaitions, de sources diverses. Cela permet de recouper les informations et d'affiner notre

⁹⁰ Sur un mi-temps, nous coordonnons la plateforme d'accueil L.S. Senghor qui gère l'accueil et l'évaluation des EANA arrivants sur Montpellier, sur l'autre mi-temps, nous sommes enseignant de FLS.

compréhension de ce qui se joue dans les interactions didactiques, qui demeurent notre premier support d'analyse avec les séances vidéoscopiques. Les entretiens offrent un contrepoint à nos observations. Dès lors, elles n'ont pas fait l'objet d'une réflexion méthodologique importante quant à leur transcription.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : classes FLS/FL1, enseignantes, corpus écrits et audiovisuels

Cette section avait pour objectif de présenter les terrains et les différents types de corpus qu'il nous a semblé nécessaire de rassembler pour affiner notre compréhension du sujet retenu.

Dans un premier temps, nous sommes revenu sur une question lexicale en interrogeant le terme de « données », qui renvoie davantage à des éléments construits dès les premiers temps de la recherche.

Une fois ces précisions apportées, nous avons procédé à une description des terrains d'étude en évoquant notamment notre démarche pour rencontrer les participantes de la présente recherche, ainsi que les terrains mêmes : les collèges et les classes. Ils sont assez similaires entre les deux enseignantes : établissements publics de taille moyenne et cosmopolite. Le collège toulousain rassemble également des classes pour élèves à besoins spécifiques autres que les EANA, telles que les ULIS⁹¹. Quant aux UPE2A et classes de français, elles divergent logiquement en termes d'effectif, près d'une trentaine en FL1 contre une quinzaine d'élèves en UPE2A, et de pluralité linguistique. Les enseignantes ont à peu près le même nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLS, mais elles ont un parcours de formation différent, celle de Montpellier ayant été préalablement professeure des écoles en maternelle.

Pour comprendre leurs actions, il nous a semblé utile de nous intéresser aux textes officiels. Nous avons vu que les cours de FL1 étaient balisés par un programme définissant des objectifs pédagogiques à atteindre selon le niveau, alors que pour les UPE2A, seule une circulaire détermine le fonctionnement administratif de ces dispositifs. Au mieux, le *Socle commun* permet de penser un ensemble de compétences scolaires communes aux élèves francophones et allophones.

C'est toutefois les divers corpus audiovisuels qui constituent l'essentiel du support de nos analyses. Nous avons rassemblé des films de classe, une vingtaine d'heures au total (FLS et FL1), et trois formats de séances de vidéoscopie (autoscopie, hétéroscopie et autohétéroscopie) que nous avons organisées pour avoir accès aux dires sur les actions de

⁹¹ Pour mémoire, les ULIS sont les unités localisées pour l'inclusion scolaire.

l'enseignante de Montpellier, par elle-même et certains de ses élèves, ainsi qu'aux dires de l'enseignante sur les propos de ses élèves.

Pour apporter un contrepoint à ces propos, des entretiens semidirigés, menés avec les personnes concernées et deux IA-IPR Lettres-FLS, ont été enregistrés sur MP3. Ils offrent un éclairage supplémentaire sur les actions et, pour ce qui est des entretiens avec les IPR, sur les dires des enseignantes. Ces supports audio ne constituent cependant pas le cœur de nos analyses. De fait, ils n'ont pas été transcrits intégralement ; seule la trame de leurs propos a été transcrite. A l'inverse, les films de classe sélectionnés ont été transcrits et annotés intégralement à l'aide du logiciel ELAN - Eudico Linguistic ANnotator (Sloetjes & Wittenburg, 2008).

C'est vers cette question de la transcription et de l'annotation que nous allons à présent nous tourner pour préciser notre démarche méthodologique. Nous aborderons également la difficile question de la transcription écrite d'interactions orales et celle relative à l'objectivation de l'annotation.

2. Le processus de transcription et d'annotation

L'ensemble des films de classe a fait l'objet de plusieurs visionnages avant que nous procédions à une sélection d'interactions de classe permettant de répondre au mieux à nos questions de recherche. Ce sont celles-ci que nous avons alors transcrites et annotées intégralement à l'aide du logiciel ELAN que nous allons brièvement présenter. Ce travail de longue haleine fait naître de nombreuses questions d'ordre méthodologique auxquelles nous avons répondu en chemin. Nous y reviendrons également.

2.1 Le logiciel ELAN : présentation technique

ELAN (Eudico Linguistic ANnotator) est un logiciel multilinéaire d'annotation multimodale, libre de droits, développé par le Max Planck Institute de Nimègue, Pays-Bas (Sloetjes & Wittenburg, 2008) et téléchargeable à l'adresse : <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> (Annexe 2a). Notre prise en main de ce logiciel s'est d'abord effectuée de manière autonome, avec l'accompagnement de Marion Tellier. Suite à un appel à candidature auquel nous avons répondu, nous avons également été retenu pour participer à deux formations que proposait le consortium IRCOM en 2012 et 2013⁹². Le logiciel permet de lire les fichiers audio

⁹² Pour plus de détails sur ces journées de formation, il est possible de consulter la page suivante : <http://www.umr7023.cnrs.fr/Action-de-formation-IRCOM,1447.html>

en format .wav et de nombreux formats vidéo, notamment .mpg1, .mpg2, .mov, .avi, .wmv. L'interface, plutôt ergonomique, se présente ainsi (Fig.15) :

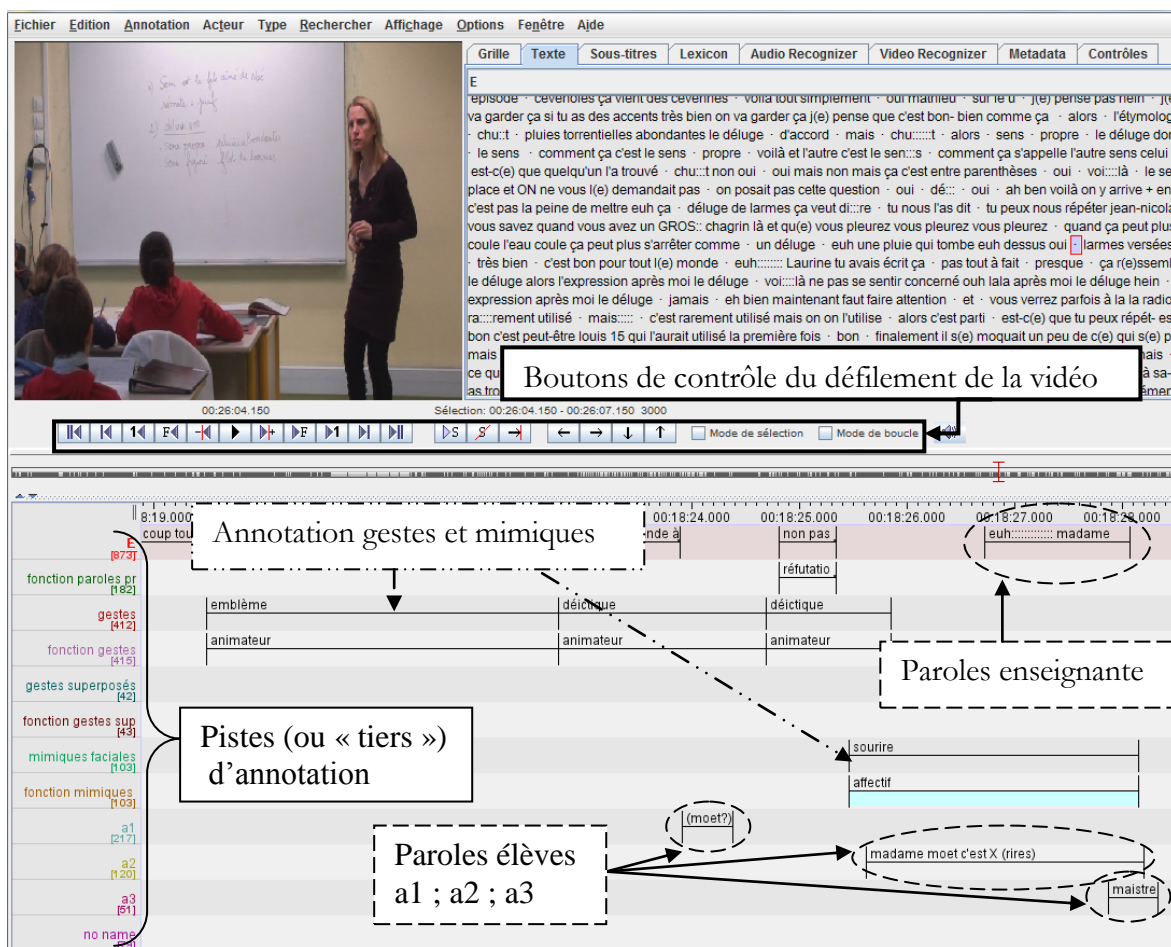


Figure 15 : Interface du logiciel ELAN

Notre interface de départ compte douze pistes d'annotation principales :

- E(nseignante) : sur laquelle sont transcrites les paroles de l'enseignant ;
- Fonctions de la parole enseignante : sont mentionnées les fonctions, que nous définirons ultérieurement, des interventions enseignante ;
- Gestes : nous y indiquons les gestes produits par l'enseignant ;
- Fonctions des gestes : cette piste renvoie aux fonctions pédagogiques des gestes ;
- Gestes superposés : sur cette piste peuvent être indiqués deux types de gestes :
 - o Les gestes bimanuels : un geste effectué de la main droite/gauche + un autre geste produit de la main opposé, simultanément ou non. Dans la figure suivante (Fig.16), l'enseignant maintient un emblème de sa main gauche (pour gérer l'intervention d'une élève), pendant que sa main droite produit un iconique pour représenter l'action de « noter » ;



Figure 16 : Exemple de geste bimanuel

- Les gestes interprétés comme « secondaires » par rapport aux gestes que nous catégorisons « primaires ». Dans l'exemple suivant (Fig.17), la main gauche effectue un mouvement mais deux gestes, primaire et secondaire. Ces termes ne renvoient pas à l'ordre d'exécution mais à l'intention perçue. Le geste, produit sur le segment « dans ce texte-là », est interprété comme un déictique (elle indique le texte sur lequel la classe travaille) mais également comme un emblème (que l'on classe dans ce que Kendon nomme la catégorie des « purse hand », 2004, p.229) ;

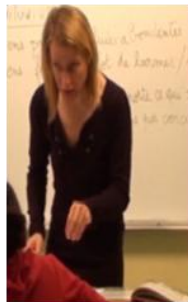


Figure 17 : Exemple de geste « secondaire »

- Fonctions des gestes superposés : cette piste renvoie aux fonctions pédagogiques des gestes superposés ;
- Mimiques faciales : nous indiquons ici les mimiques faciales produites par l'enseignante ;
- Fonctions des mimiques faciales : sont mentionnées ici les fonctions des mimiques produites ;
- a1/a2/a3 : trois pistes sont réservées aux interventions des élèves ;
- No name : piste qui nous sert à inscrire tous types de commentaires lors du travail d'annotation

A ces douze pistes vient s'ajouter celle obtenue lors de l'opération de « tokenisation », qui consiste à découper les énoncés de l'enseignante en mots, étape préalable à nos calculs de

taux que nous aborderons dans la partie consacrée à notre analyse quantitative (*cf.* Chapitre VI, § 1.1).

Notre brève présentation des pistes principales retenues montre que notre démarche tente de réunir une double approche descriptive et fonctionnelle. Les deux sont pertinentes pour la compréhension des enjeux de classe puisque des travaux ont montré l'adaptation des gestes à l'interlocuteur (Adams, 1998 ; Tellier & Stam, 2012). Il semble également pertinent d'évaluer la part de gestes à fonction d'évaluation, *a priori* privilégiés dans le processus de construction des normes scolaires.

Les pistes « fonction de la parole enseignante », « gestes (superposés) », « fonctions des gestes (superposés) » et « (fonctions des) mimiques faciales » ont nécessité l'élaboration d'une typologie, que nous détaillons dans la sous-section suivante.

2.2 Typologie multimodale : présentation critique

Il existe certaines typologies construites dans le cadre de travaux collectifs, telles que le schéma de transcription multimodal MUMIN (Alwood, Cerrato, Joniken, Navarretta & Paggio, 2007) ou celle établie par Colletta *et coll.* (2011). Elles nous ont paru bien trop détaillées pour notre étude et, bien qu'elles contiennent des éléments tout à fait pertinents, nous avons souhaité organiser notre propre typologie pour annoter les productions verbales et mimogestuelles des enseignantes. Nous nous sommes inspiré de divers travaux antérieurs (Graham, 1990 ; McNeill, 1992 ; Lyster & Ranta, 1999 ; Tellier, 2006 ; Heylen, Bevacqua, Tellier & Pélachaud, 2007). Les tableaux ci-dessous (Tab. 6, 7 et 8.) reprennent les typologies établies à partir des corpus.

Typologie verbale
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Approbation</i> : reconnaissance verbale ou mimogestuelle de l'intervention correcte/attendue d'un élève ; - <i>Commentaire</i> : 1) énoncé venant compléter ou nuancer une évaluation antérieure (oui, mais...) ; 2) commentaire méta (« fais une phrase », « pouvoir est un peu particulier », « j'aime bien »...). Peut concerner l'aspect prosodique de l'intervention de l'élève (« plus fort », « articule ») ; - <i>Compassion</i> : feedback du professeur en réaction à une difficulté communicative visible/ressentie chez l'élève (c'est pas grave, c'est difficile...) ; - Correction explicite : fonctionne comme la reformulation mais indique que l'énoncé était non conforme dans sa forme ou son contenu (importance indice verbal, paraverbal ou mimogestuel) ; - <i>Désapprobation</i> : rejet d'un comportement/savoir-être scolaire non conforme au savoir-être attendu (vs. réfutation) - <i>Félicitation</i> : évaluation positive d'un énoncé conforme aux attentes (c'est bien...) ; - <i>Relance</i> : demande de clarification/de préciser sa pensée, répétition de l'erreur (importance du paraverbal et mimogestuel), incitation (relance), indice métalinguistique (n'énonce pas la forme attendue mais fournissent des indices pour que l'apprenant se corrige) ; - <i>Reformulation</i> : reprise d'une partie ou de la totalité de l'énoncé de l'apprenant moins l'erreur ou avec le terme attendu ; - <i>Réfutation</i> : rejet d'une proposition non conforme à la norme linguistique ou au terme attendu. Ressort du domaine de la performance (vs. reproche) ; - <i>Remerciement</i> ; - <i>Reprise</i> : réemploi ou simple répétition des mots de l'autre par l'un des partenaires ; - <i>Reproche</i> : évaluation négative de la compétence scolaire (capacité à comprendre une consigne, analyser, réfléchir) ou communicative d'un élève (tu n'as pas compris).

Tableau 6 : Typologie des conduites verbales

Typologie des mimiques faciales
<ul style="list-style-type: none"> - froncement de sourcils - froncement de sourcils + lèvres plissées - hochement horizontal - hochement horizontal + froncement sourcils - hochement horizontal + lèvres plissées + froncement sourcils - hochement horizontal + sourire - hochement vertical - hochement vertical + sourire - hochement vertical + lèvres plissées + froncement sourcils - hochement vertical + sourcils levés - hochement vertical + sourire + sourcils levés - lèvres plissées - mordille lèvres - mouvement latéral tête - mouvement latéral tête + sourire - regard fixe - sourcils levés - sourcils levés + sourire - sourire/rire

Tableau 7 : Typologies de mimiques faciales

Typologie gestuelle

- *Déictiques* : gestes de pointage ;
- *Emblèmes* : gestes fortement conventionnels et marqués culturellement ;
- *Emblèmes pédagogiques* : emblèmes propres/communs en situation de classe;
- *Iconiques* : gestes représentant un objet concret ou une action ;
- *Métaphoriques* : gestes représentant un concept, une idée

Tableau 8 : Typologie de la gestuelle

L'observation attentive des corpus nous a amené à réviser régulièrement notre typologie. Ainsi, si au départ nous avons pu être séduit par la notion de « geste interactif » que proposent Kendon (2004) ou Bavelas & Chovil (2006), il s'est rapidement avéré que dans le cadre didactique, une grande majorité de gestes pouvait être étiquetés comme interactifs, ce qui rendait cette item inopérant. Dans le domaine des mimiques faciales, nous avons progressivement noté l'utilisation du regard fixe comme stratégie de normalisation du comportement non conforme ; nous l'avons donc ajouté à la typologie initiale.

Une des questions qui s'est posée avec acuité concernait les combinaisons possibles dans les mimiques faciales. La typologie aurait pu ressembler à un inventaire à la Prévert dans la mesure où nous rencontrions de nombreuses expressions faciales combinées (sourcils levés + sourire, par exemple) ; nous nous sommes interrogé pour savoir s'il fallait toutes les répertorier, avant de décider de ne retenir que les plus récurrentes. Par ailleurs, nous n'avons pas étiqueté toutes les mimiques pour deux raisons principalement : soit le détail du visage était peu visible, soit l'enseignante maintenait des expressions faciales qui n'étaient pas nécessairement liées à l'échange en cours (nous pensons notamment aux haussements de sourcils pour notre sujet montpelliérain). Nous avons donc privilégié d'annoter les mimiques que nous interprétions comme significatives dans l'échange. Par conséquent, il ne nous a pas semblé pertinent d'effectuer des calculs des mimiques puisqu'ils auraient été nécessairement faux.

Une autre hésitation a également ponctué notre réflexion sur la typologie : celle de l'orientation du regard. Devait-elle être intégrée à la typologie ou seulement étudiée selon la pertinence qu'elle pouvait avoir dans l'analyse de certaines mimiques ou fonctions verbales et gestuelles ? C'est cette deuxième option que nous avons retenue. Lors de l'analyse intégrée des déictiques et du regard, nous avons consigné cette observation sur le document excel réservé à l'analyse des séquences métalinguistiques (Annexe 6).

Pour ce qui est des fonctions de la gestuelle pédagogique, que nous avons présentées plus haut (*cf.* Tableau 5, p.129), nous nous sommes tout particulièrement intéressé à la fonction d'évaluateur. Toutefois, comme nous l'annoncions précédemment (*cf.* Chapitre III, § 3.3.1), nous avons légèrement révisé l'acception de la fonction qu'en donnent Dabène (1984,

p.4) et Tellier (2006, p.107). Ainsi, contrairement à ce que retiennent ces auteures, nous ne verrons pas dans cette fonction la seule évaluation de l'acceptabilité des productions⁹³. En ce qui nous concerne, le métier d'apprenant va bien au-delà de la production d'énoncés oraux. Il existe toute une formation à ce métier qui passe aussi bien par une reconnaissance/valorisation du savoir extralinguistique (ex. : culture générale, langues autres que le français), du savoir-être d'apprenant (ex. : lever la main pour intervenir, ne pas couper la parole, ne pas se déplacer sans autorisation, écouter ses camarades) que du savoir-faire. Nous entendrons donc par fonction d'évaluateur de l'enseignant, le fait de sanctionner⁹⁴ tant le savoir, savoir-faire linguistique et/ou scolaire que le savoir-être scolaire.

En résumé, notre typologie est inspirée de travaux antérieurs et a été adaptée à nos corpus. Elle est constituée de trois domaines principaux : le contenu verbal des interactions didactiques, la forme de la mimogestuelle professorale et la fonction de sa mimogestuelle. Elle vise à faciliter le travail ultérieur de transcription et d'annotation, puis celui de l'analyse des données.

2.3 Transcription, segmentation et annotation

La matérialisation des interactions didactiques en une suite de mots inscrits sur des pistes du logiciel ELAN pose un certains nombres de questions. Nous allons les évoquer en nous intéressant, dans un premier temps, à la transcription de corpus oraux. Cela nous conduira à consacrer un temps de réflexion aux implications méthodologiques et théoriques de cette pratique.

2.3.1 « Splendeurs et misères de la transcription orale⁹⁵ »

Les films de classe ont d'abord été visionnés à plusieurs reprises pour retenir ceux qui allaient faire l'objet d'une transcription intégrale. Plusieurs critères techniques ou scientifiques ont orienté notre sélection de corpus. Il fallait notamment que les films soient de bonne qualité audio, que le contenu pédagogique offre suffisamment de matière de travail pour l'analyse (ceci excluait par exemples les cours où l'intervention des élèves était quasiment inexistante ou bien ceux qui ont été perturbés pour raisons administratives).

Nous avons finalement retenu quatre séances (2xFLS + 2xFL1) pour chaque enseignante (Annexes 2b-e), ce qui correspond à un peu plus de 387 minutes, soit près de

⁹³ C'est nous qui soulignons. Notons au passage que, bien que nous ne l'ayons pas pris en compte ici, la fonction évaluateur pourrait fort bien considérer la compréhension orale.

⁹⁴ Sanctionner n'est pas entendu ici dans sa seule acception de punir mais plus largement d'évaluer.

⁹⁵ Nous empruntons ce titre à Pallaud (2003).

6h30. Les films enregistrés au format .m2ts ont ensuite été convertis pour être lus par ELAN. A partir de là commençait le travail de transcription intégrale (interactions verbales et mimogestuelle de l'enseignante), une activité qui ne cesse d'interpeler les scientifiques.

Cette question fait en effet l'objet de travaux depuis au moins l'article pionnier de Ochs en 1979. L'auteure y abordait notamment l'aspect formel de la transcription et ses implications sur la représentation des échanges, l'influence culturelle sur le travail de transcription, ou encore la place à accorder au non verbal sur le document final. Sa réflexion sur la transcription de l'oral a initié celle de nombreux auteurs par la suite, parmi lesquels ceux du groupe aixois de recherche en syntaxe (GARS) ont fait date.

Si, en 2003, Pallaud intitule si joliment son article « Splendeurs et misères de la transcription orale », c'est pour mieux souligner les embûches scientifiques rencontrées lors de cette étape. Certaines difficultés inhérentes à l'activité d'écoute et de transcription (Blanche-Benveniste, 2000 ; Pallaud, 2003 ; Traverso, 2005) relèvent du rendu orthographique de la parole, des liaisons manquantes ou erronées, pendant que d'autres interrogent le décryptage subjectif des énoncés et la nécessaire interprétation des propos qui en découle. Au-delà des difficultés liées à la pratique, Mondada souligne le caractère paradoxal de cette activité : elle vise à « rendre saisissable et reproductible un événement labile, disparu à jamais » (Mondada, 2008, p.79). Cet objectif est toutefois contrarié par plusieurs éléments.

La perte, dans le passage de l'oral à l'écrit, est inhérente à cette activité. Il n'est pas possible de rendre exactement le flot de parole continu sous une forme écrite sans dénaturer l'objet source. A juste titre, Ochs (1979) soulignait déjà la perte de linéarité de la parole lors de la transcription en colonne. Cela est en partie résolu lors de l'utilisation du logiciel ELAN qui propose une transcription linéaire des échanges. Elle permet, d'une part, de se rapprocher au mieux de la continuité orale de la parole et, d'autre part, de faire apparaître chaque participant sur des pistes différentes, les chevauchements ou interruptions étant alors clairement identifiables comme tels (Fig.18) :

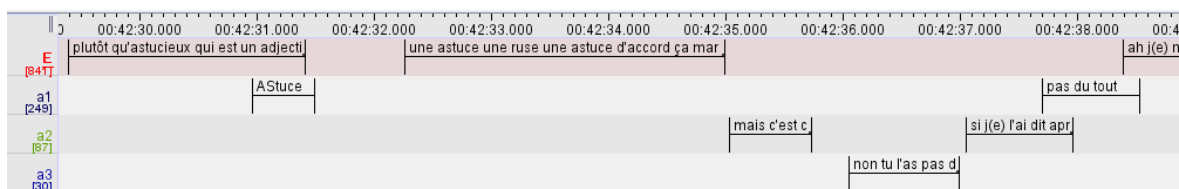


Figure 18 : Exemple de transcription linéaire sous ELAN

Notons néanmoins que cette écriture linéaire des échanges ne peut être maintenue lors de l'impression dans un format texte, dans le cadre d'un article ou de la rédaction de la thèse par exemple. La fonction d'exportation du fichier ELAN (.eaf) en fichier texte (.docx ou .txt, par exemple) propose un format peu utilisable en l'état ; il requiert donc une adaptation manuelle

fastidieuse à partir du format de sortie. Ce travail s'avère contreproductif : une telle modification du support dessert l'intérêt même de la transcription à l'aide du logiciel ELAN, à savoir les indications mimogestuelles et la lecture vidéo simultanée. Pour cette raison, nous avons décidé de ne pas procéder à cette adaptation.

La mise en place de conventions de transcription ne résout que partiellement la question de la transcription graphique des interactions, d'autant qu'il n'existe pas encore aujourd'hui de convention uniformisée, même si certains signes tendent à se généraliser. La problématique des signes de transcription est également liée à celle de facilité de lecture finale du corpus. Ne souhaitant pas gêner la lisibilité du corpus annoté, nous n'avons pas retenu les options de transcription intégrant trop de signes tels que # ; % ; \$; & ; ° ° (voir notamment Mondada, 2005, p.104). A notre sens, ils obstruent la lecture écrite, alors que celle-ci devient, assez paradoxalement, le support principal des analyses, en dépit des allers-retours effectués avec l'enregistrement vidéo.

Rappelons aussi que ces conventions de transcription sont au service du travail de recherche ; elles doivent donc également correspondre à un besoin. Les différents éléments de transcription que mentionne par exemple Mondada (2005) n'ont d'intérêt que dans le cadre d'un travail où tous les éléments vocaliques, verbaux et non verbaux sont amenés à être étudiés (Blache *et coll.*, 2010 ; Colletta *et coll.*, 2011). La lourdeur de la tâche de transcription et l'opacité de lecture qui en découle engagent à limiter les indices de communication aux plus pertinents selon la problématique retenue et le support de transcription⁹⁶. Ainsi, indiquer les chevauchements ou interruptions sur la ligne dédiée aux segments verbaux ne nous paraît point utile sur ELAN pour les raisons évoquées plus haut ; signaler graphiquement les mouvements non verbaux ne nous semble pas non plus pertinent à partir du moment où des pistes leur sont consacrées. Au final, les conventions de transcription que nous avons retenues sont les suivantes :

⁹⁶ Il est entendu que dans un travail individuel tel que la thèse, tous ces éléments ne peuvent être considérés dans l'analyse. Un projet collectif en revanche peut fort bien l'entreprendre dans la mesure où il rassemblerait, par exemple, des spécialistes de chaque canal de communication (voir notamment Blache *et coll.*, 2010).

:: = allongement syllabique plus ou moins long
 ++ = pause plus ou moins longue
 (e) = son non prononcé
 XX = segment de parole inaudible
 (mais ?) = transcription incertaine
 m- = auto-interruption
 MAJuscule = emphase vocalique sur la partie écrite en majuscule

Pour la transcription destinée à être publiée (donc sous format .docx ou .rtf), nous avons ajouté :

// = interruption
 segment souligné (simple ou double) = chevauchement de paroles
 (*sourires*) = informations complémentaires venant éclairer le propos
 ↑ = voix ascendante
 ↓ = voix descendante

Sur le plan méthodologique, notons que la transcription sous ELAN s'est faite en respectant le principe des Inter Pausal Units - IPU (Fig.19) retenu par les chercheurs du Laboratoire Parole et Langage (LPL).

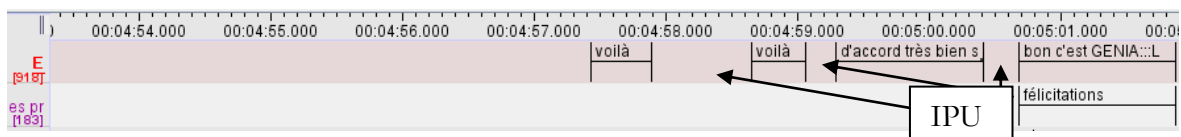


Figure 19 : Exemple d'annotation par Inter Pausal Units (IPU)

Les interventions sont découpées en unités de parole délimitées par des pauses silencieuses de 200 ms. minimum, durée que retient également Candéa (2000). L'auteure avance que « ce seuil de 20 cs [centisecondes, soit 200 ms] correspond au seuil minimum de cadences facilement perceptibles et dénombrables par les êtres humains et aussi au seuil minimum du tempo moteur spontané constaté expérimentalement chez les humains » (p.22). Ce bornage permet notamment, par la suite, de calculer le temps de parole réel de l'enseignant.

Bigi (2012) a mis au point un logiciel de découpage automatique des IPU : le SPeech Phonetization Alignment and Syllabification (SPPAS⁹⁷). Malheureusement, les corpus didactiques écologiques ne peuvent bénéficier de cette technique puisque les silences doivent

⁹⁷ <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~bigi/sppas/Php/about.php>.

être « propres ». Ce n'est pas le cas dans les films de classe, qui sont toujours parasités de bruits divers : règles qui tombent, chaises que l'on traîne, bruit extérieur ou bavardages. Nous avons donc procédé au bornage des segments manuellement.

2.3.2 Annoter et segmenter la mimogestuelle. Réflexions méthodologiques et théoriques

L'annotation et la segmentation⁹⁸ (voir une démonstration filmée de ce travail, Annexe 2f), quand bien même à l'aide d'un logiciel tel que ELAN, nécessite un travail d'objectivation. Il est d'autant plus pertinent que la mimogestuelle en contexte écologique soulève de nombreuses questions relatives à sa segmentation.

2.3.2.1 Annotation et contrecodage

L'annotation et la segmentation des échanges ont soulevé diverses questions d'ordre théoriques et méthodologiques.

Pour ce qui est de l'annotation, nous avons suivi trois étapes :

- annotation du verbal (fonctions de la parole enseignante) ;
- annotation de la mimogestuelle (dimensions et fonctions) ;
- relecture globale

L'annotation du verbal était effectuée en premier pour faciliter celle de la gestuelle, dont la compréhension est très liée au discours émis et à ses intentions énonciatives. La difficulté principale lors de cette étape était celle de l'interprétation des énoncés des enseignantes. La signification de certains termes pouvait évoluer selon la prosodie ou le contexte linguistique. Ainsi, des morphèmes tels que « (très) bien » ou « voilà » pouvaient avoir une fonction d'évaluation (félicitation ou approbation), que nous annotions comme telle, ou, comme dans la figure ci-dessous (Fig.20), avoir une valeur de marqueur discursif ponctuant un échange.

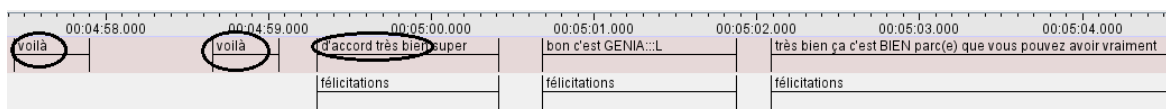


Figure 20 : Exemples de marqueurs discursifs

Une interrogation méthodologique s'est fait jour progressivement : devons-nous annoter en nous basant sur les tours de parole ou les IPU ? Bien que la logique discursive induise une approche par les tours de parole, il nous a paru au final plus juste d'annoter selon

⁹⁸ Nous proposons une brève démonstration filmée d'un exemple de segmentation et d'annotation sous ELAN dans l'annexe 2f.

les IPU. Cela permettrait de mettre en exergue l'enchaînement de félicitations dans un même tour, alors qu'une annotation de ces fonctions sur la base de tours de parole aurait signalé une seule félicitation. La figure précédente montre comment un seul tour comporte plusieurs termes à fonction de félicitation (« super », « c'est génial », « très bien », « c'est bien »). Une annotation par tour de parole considèrerait cela comme un seul acte de langage : féliciter, alors que dans les faits, la félicitation est répétée. Or, si l'on se place du côté des apprenants, il nous semble que ces derniers sont plus sensibles au nombre et à la forme de la félicitation plutôt qu'au seul acte de langage.

La mimogestuelle, quant à elle, a soulevé assez tôt la question relative à l'objectivité dans le travail d'annotation. Malgré le cadre théorique, les définitions retenues ou encore la pratique régulière d'annotation, il s'avère que cet exercice est assez périlleux. D'ailleurs, une précédente étude (Tellier, Azaoui & Saubesty, 2012), menée dans le cadre des ateliers DEfi GEstes Langue des Signes (DEGELS⁹⁹) qui se sont tenus en 2012, nous a permis d'être confronté de plain pied à la question de la subjectivité d'interprétation. Il y était question d'annoter en aveugle un même corpus à plusieurs mains. Cette étude montre que les « notions essentielles sont loin de faire consensus et manquent parfois de clarté » (*ibid.*, p.14), ce qui peut expliquer les interprétations divergentes. Elle rappelle également le nécessaire travail d'objectivation dans cet exercice d'annotation.

Sur la base de ce travail, nous avons souhaité organiser pour notre thèse une activité de contrecodage en aveugle avec d'autres collègues mimogestualistes (Annexes 4). Nous avons pris contact avec le groupe de travail coordonné par Marion Tellier au Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence pour mettre en place cette démarche. Deux volontaires maîtrisant le logiciel ELAN et la question des gestes pédagogiques ont participé à ce travail pour lequel nous avons retenu 3%¹⁰⁰ de la globalité de nos corpus (soit environ 16 minutes, Annexe 4b). Le contrecodage s'appliquait au contenu des annotations gestuelles (dimension et fonction gestuelles), non à la segmentation des gestes. Nous avons déposé sur une boîte de partage en ligne notre fichier ELAN contenant un guide d'annotation (Annexe 4a) ainsi que les segmentations gestuelles non annotées (Fig.21, Annexe 4c).

⁹⁹ <http://degels.limsi.fr/>.

¹⁰⁰ Ce pourcentage a été retenu sur la base d'expériences similaires de contrecodage effectuées par des collègues. Aucune indication « officielle » ne définit un pourcentage précis. Il eut été inconcevable d'effectuer un contrecodage sur l'ensemble de notre corpus.

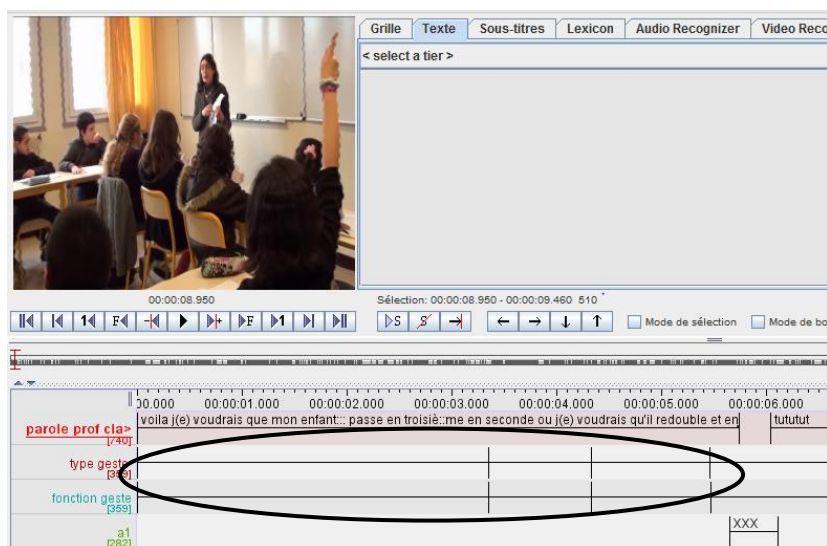


Figure 21 : Fichier ELAN avec segmentations gestuelles non annotées

Une fois les contre-annotations effectuées, nous les avons rassemblées et fusionnées dans un même fichier (Fichier > Fusionner les transcriptions) pour procéder à l'analyse des contrecodages (Annexe 4d). Nous avons créé deux nouvelles pistes : « ratio accord types gestes » et « ratio accord fonction gestes ». Elles comprenaient un même vocabulaire contrôlé¹⁰¹ (Fig.22) constitué des initiales de chaque annotateur ainsi que du ratio d'accord :

■	accord 2/3 B + C
■	accord 2/3 B + M
■	accord 2/3 C + M
■	accord 3/3 B + C + M
■	désaccord 3/3

Figure 22 : Vocabulaire contrôlé « ratio-accord annotateur »

- Accord 3/3 = les trois annotateurs (B, M et C) ont annoté de manière identique ;
- Accord 2/3 = deux annotateurs sur trois ont annoté l'étiquette de manière identique. Trois options étaient alors envisagées : B+M ; B+C ; C+M. Cela permettait de repérer les étiquettes où nous (annotateur B) avions au moins un accord avec un contre-annotateur ;
- Désaccord 3/3 = chaque annotateur a indiqué un type ou fonction différente

Une fois fusionnés, les différents fichiers s'affichaient ainsi (Fig.23) :

¹⁰¹ Il s'agit, avec le logiciel ELAN, d'une liste de termes définie au préalable qui sert à faciliter l'annotation.

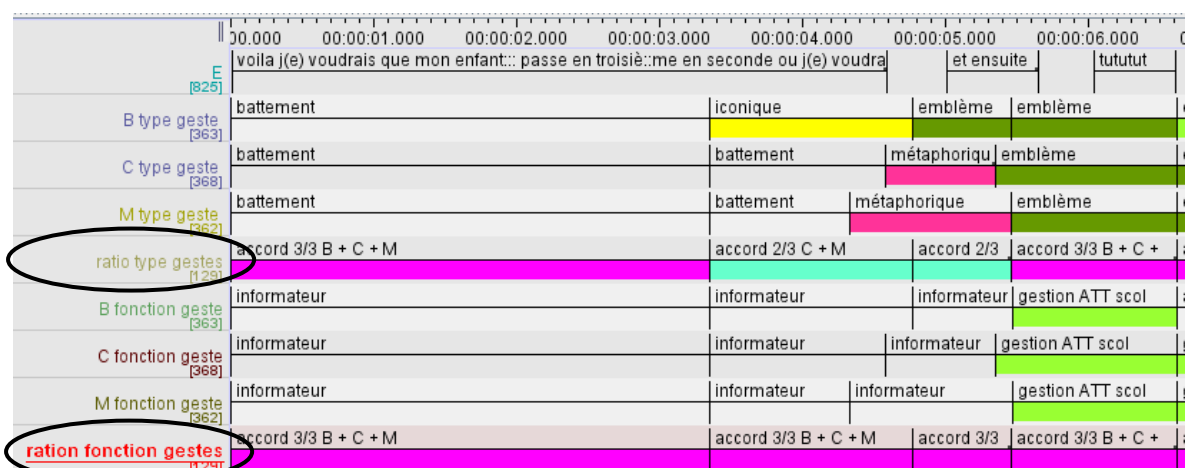


Figure 23 : Capture d'écran des fichiers de contrecodage fusionnés

Les résultats recueillis (Tab. 9) ont permis d'observer un pourcentage d'accord des annotations plutôt satisfaisant puisque si l'on se base sur un accord des trois annotateurs, nous obtenons respectivement pour les types gestuels et les fonctions gestuelles 65% et 60,5%. Ces nombres sont encore plus importants si l'on considère également les étiquettes où nous avons un accord avec un des deux contre-annotateurs : 85% et 92%.

	Type gestes (n=129)	Fonction gestes (n=129)
Accord 3/3 BMC	84	78
Accord 2/3 BM	17	37
Accord 2/3 BC	19	4
Accord 2/3 CM	13	7
Désaccord 3/3	6	3
% accord 3/3	65%	60,5%
% accord 3/3 + 2/3 (BM ou BC)	85%	92%

Tableau 9 : Résultats du contrecodage

Nous pouvons donc considérer que nos annotations de corpus étaient utilisables en l'état en dépit de la marge d'interprétation inhérente à toute annotation.

2.3.2.2 Misères de la segmentation de la gestuelle sur corpus écologique

Pour ce qui est de la segmentation, en particulier celle de la mimogestuelle, nous devons bien admettre que l'approche empirique d'interactions didactiques et leur étude à partir de corpus filmiques est source de bien des « misères » (Pallaud, 2003).

Dans un corpus enregistré en chambre sourde ou en entretien, le participant est habituellement assis, face à la caméra. L'activité demandée peut être complexe, mais les gestes

produits servent en général une seule fonction pédagogique (voir par exemple le corpus de Tellier et Stam, 2012) et s'adresse à un seul interlocuteur à la fois. A l'inverse, le film de classe donne à voir la réalité des interactions telles qu'elles se déroulent. L'enseignante s'adresse à de multiples interlocuteurs à la fois. Elle se déplace, tourne le dos à la caméra, ses gestes servent plusieurs fonctions à la fois, et au moins une partie des gestes peut être dissimulée par un objet (vidéo/rétroprojecteur, bureau...) ou un élève. Il est bien entendu inenvisageable de suivre l'enseignante dans la classe pour capter tous ses gestes et mimiques pour éviter que le corps d'un élève face écran ou que l'enseignante sorte du champ de la caméra.

Aussi, cela nous a conduit à interroger la délimitation du geste, par exemple, telle que la propose McNeill (1992). Selon ce psychologue, dont la plupart des travaux se sont appuyés sur un corpus filmique de narration dans une approche semicontrôlée, la durée du geste est délimitée par le moment où le geste quitte sa position de repos jusqu'à l'instant où il la retrouve ou entame le geste suivant. Or, dans des conditions naturelles, l'enseignant est en mouvement quasi incessant dans la classe. Il se peut donc que le début ou la fin d'un geste ne soit pas repérable. Il est parfois même difficilement interprétable. Prenons le cas de gestes qui ont été entamés et dont le « hold » est si long que l'on se demande si le geste est maintenu ou oublié (voir un exemple dans notre analyse Chapitre X, § 3.1.1, p.362). La délimitation s'appuie alors essentiellement sur l'interprétation que nous faisons du geste, de son intention pédagogique. Pour ce qui est des situations où le geste est soudainement caché : quand décider la fin d'un geste ou d'une mimique lorsque le mouvement se termine alors que l'enseignante a le dos tourné à la caméra ?

Diverses stratégies de compensation ont été mises en place pour borner au mieux le geste ou la mimique. Nous avons retenu deux critères : le critère de visibilité, comme dans l'exemple suivant (Fig.24) où la main gauche de l'enseignante est dissimulée par la tête d'un élève (à peine visible sur la droite).



Figure 24 : Critères de visibilité du geste

Nous avons également observé les modifications corporelles. Bien qu'une capture d'écran ne permette pas de rendre au mieux le critère évoqué, les trois images ci-dessous

(Fig.25) sont un exemple des indices recherchés pour segmenter le geste. Ici, un léger mouvement au niveau du coude gauche annonce le début du geste, confirmé ensuite par l'apparition de la main.



Figure 25 : Critère de mouvement corporel

La stratégie est la même pour les mimiques faciales. Si l'on peut reprocher à ces techniques une certaine absence de précision scientifique, il convient toutefois de relativiser la « perte » de quelques millisecondes sur la durée « réelle » du geste, qui n'a que peu d'impact sur les analyses effectuées par la suite.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : transcription, annotation, segmentation et objectivation

Cette section 2 a permis de préciser un certain nombre d'éléments méthodologiques concernant les questions de transcription et d'annotation.

Nous avons tout d'abord présenté le logiciel ELAN, qui sert d'outil principal des transcriptions et des annotations que nous effectuons sur onze pistes distinctes prenant en charge les interactions verbales, les fonctions verbales de l'enseignante, sa mimogestuelle et les fonctions pédagogiques remplies par ses gestes et mimiques. La prise en main s'est faite en deux temps : en autodidacte et dans le cadre de formations organisées par le consortium IRCOM.

Ce travail d'annotation s'effectue sur la base d'une typologie que nous avons élaborée à partir de travaux précédents. Elle rassemble les fonctions verbales de l'enseignante, ses gestes et mimiques. Les films de classe étant par définition « écologiques », les mouvements et déplacements des enseignantes, certains objets de la classe ou le corps des élèves ont pu ponctuellement gêner la transcription et l'annotation de productions mimogestuelles.

Cet exercice est complexifié par trois éléments. Nous avons d'abord considéré le travail de matérialisation de l'oralité des échanges. Celui-ci initie une réflexion sur la transcription orale, notamment sur les éléments à faire apparaître, sur la forme à donner à la

réalité orale de la langue pour que la lecture des interactions ne soit pas alourdie. Si le logiciel ELAN a l'avantage de rendre la linéarité des échanges, notamment à l'aide des IPU (Inter Pausal Units), qui sert aussi bien aux calculs des temps de parole qu'à la visibilité des chevauchements, il est difficile de pouvoir éditer ce résultat dans un format texte adéquat pour une lecture par un public non initié au logiciel. L'exercice de transcription et d'annotation est également complexifié par la dimension subjective inhérente à toute activité de ce genre.

Pour pallier cela, nous avons organisé un travail de contrecodage, dont les résultats (plus de 60% d'accord) ont confirmé la cohérence de nos annotations. Enfin, les films de classe montrent l'enseignante en pleine action, dans son milieu. De fait, plusieurs gestes, mimiques ou mouvements sont impossibles à saisir. Pour donner une certaine cohérence à l'ensemble de notre travail d'annotation en dépit de ces contingences, nous avons établi quelques règles d'annotation sur la base de nos corpus pour faciliter le bornage des gestes et des mimiques faciales.

SYNTHESE DU CHAPITRE V

La démarche méthodologique que nous avons adoptée nous a invité à croiser différents types de corpus.

En partant de l'enregistrement d'interactions de classe de deux enseignantes de français/FLS volontaires pour cette étude, nous avons élargi nos supports d'analyse pour inclure des corpus écrits (textes officiels et programmes) ainsi que trois formats de séances vidéoscopiques. Celles-ci nous ont offert l'occasion de recueillir la réception des actions professorales par une des enseignantes, ainsi que par certains de ses élèves. Nous avons appliqué l'approche autohétéroscopique au domaine didactique, ce qui a permis à l'enseignante concernée d'entendre et voir les réactions de certains de ses élèves.

L'ensemble de ces corpus vidéo a été complété par des entretiens semidirigés avec deux IA-IPR de Lettres-FLS et les deux enseignantes. Cela a permis, à notre sens, d'affiner la compréhension des interactions en offrant un macrocontexte aux échanges de classe.

Dès le départ, les corpus filmiques subissent une forme de travestissement du réel, que l'exercice d'annotation et de transcription ne fait que poursuivre. Tout un travail d'objectivation de notre démarche, ajouté au cadre posé par notre problématique de départ, permet de circonscrire et guider l'analyse qui en est faite. Nous avons par ailleurs conçu une typologie des (fonctions des) productions verbales et mimogestuelles des enseignantes, que nous avons employée lors de la transcription et de l'annotation à l'aide du logiciel ELAN. Ce dernier, en rendant la multimodalité et la linéarité des interactions didactiques, ne fait que servir au mieux nos intentions scientifiques. Les limites inhérentes à ce genre d'exercice ont été en partie dépassées en procédant à un exercice de contrecodage, mis en place pour objectiver notre travail d'annotation nécessairement subjectif et limité par la réalité des corpus écologiques.

La constitution de nos données à analyser ne correspond pourtant qu'aux prémisses de notre travail. Quels sont les outils d'analyse les plus appropriés pour disséquer ces données ? Quel grain d'analyse retenir pour le traitement de ces données ? C'est à ces questions que nous allons répondre à présent.

CHAPITRE VI

OUTILS D'ANALYSE ET DEGRÉ DE FINESSE DU TRAITEMENT DES CORPUS

Il est assez commun d'entendre opposer les approches qualitatives et quantitatives en prenant pour preuve la rigueur scientifique que certains pensent plus grande dans les méthodes quantitatives (Depelteau, 2000, p.375 ; Howe, 2003, p.16). Une telle image explique certainement que les analyses qualitatives « aient été reléguées au dernier plan des considérations méthodologiques » (Paillé & Mucchielli, 2005, p.5), l'absence de comptage et de quantification induisant une prétendue pauvreté des analyses (*ibid.*). Cette distinction n'est en aucune sorte valable à nos yeux. L'essentiel se situe dans l'intention scientifique du chercheur. Comme Paillé & Mucchielli (2005, p.9), il nous semble que les sciences humaines « s'efforcent de faire surgir le sens en rendant compréhensible ». C'est là notre seul objectif. La distinction quantitatif/qualitatif n'est donc pas recevable, et mettre dos à dos ces deux approches devient même contreproductif. Aussi, pour aller dans le sens de Howe (2003), qui appelle à « mettre un terme aux divisions méthodologiques¹⁰² », nous avons choisi de les combiner pour tendre vers une compréhension plus grande de notre sujet en multipliant les angles d'analyse.

Ce chapitre présentera ces approches, leurs intérêts et limites pour notre étude. La première section, « Les calculs statistiques proposés par ELAN », s'intéressera aux calculs, facilités par le logiciel ELAN, qui requièrent en amont toute une préparation des données quantitatives. La section suivante, « Une approche éclectique des discours pour croiser les regards sur un même objet », présentera notre conception de l'analyse qualitative des discours en interaction. Nous l'avons souhaité « éclectique » : nous pensons que les analyses discursives gagnent à être employées conjointement, chacune permettant d'approcher les corpus sous un angle différent et complémentaire. Une réflexion sur les méthodes d'analyse ne peut toutefois omettre de se pencher sur le degré de finesse d'analyse des corpus, de surcroît dans une approche multimodale. Il conviendra de réfléchir aux garde-fous à mettre en place pour réduire certains élans surinterprétatifs inhérents à toute recherche en sciences humaines.

¹⁰² « Closing methodological divides ».

1. Les calculs statistiques proposés par ELAN

Commençons par une fausse confiance : la transcription et l'annotation multimodales des corpus de classe est un passage de la recherche plutôt fastidieux. Pourtant, une fois cette étape passée, le produit fini s'avère fort riche. Un logiciel comme ELAN facilite de nombreux calculs, tel celui des taux gestuel et/ou verbal, qui ont tout leur intérêt pour notre étude.

Nous aborderons cela dans deux sous-sections. La première sera consacrée à la procédure de « tokenisation », que permet ELAN et qui soulève des questions théoriques relatives notamment à la définition du lexème « mot ». La seconde consistera en une réflexion sur les intérêts et les limites de ces calculs pour notre étude.

1.1 Préparer les calculs de taux : l'opération de « tokenisation »

Certains calculs, tels que le taux gestuel (nombre de gestes divisé par le nombre de mots¹⁰³), requièrent une découpe du discours enseignant en mots. Celle-ci s'effectue avec l'option de « tokenisation » (signet Acteur > tokeniser l'acteur) que permet le logiciel ELAN (Fig. 26) :

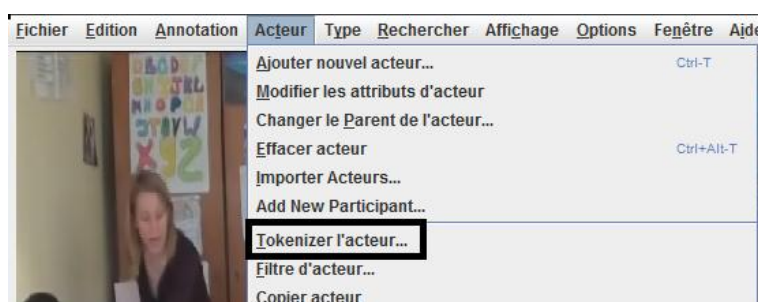


Figure 26 : Procédure de « tokenisation » avec le logiciel ELAN

Si cette opération est assez simple d'exécution, elle soulève une question théorique fondamentale : qu'est-ce qu'un mot ?

Définir la notion de « mot » est hasardeux, tout au moins problématique (Riegel, Pellat & Rioul, 2004, Neveu, 2000). La question, dans notre cas, est d'autant plus délicate qu'elle combine une réalité double : le mot en tant que production orale et réalisation écrite. Quel doit-être le support premier de réflexion ? Bien que non opératoire pour le discours oral, une première définition a été retenue. Le mot a été entendu comme un « segment de discours compris entre 2 espaces blancs » (Neveu, 2000, p.72). Pour tenter de résoudre la

¹⁰³ Il est possible également de calculer le taux gestuel par seconde ou par minute. Nous n'avons pas retenu ces méthodes puisque, même en découplant la parole enseignante en IPU, il existe des silences et micro-pauses inférieurs à 200 ms. dans les interventions de l'enseignante qui faussent le temps pris en considération dans les calculs.

problématique liée au statut du mot, nous avons complété cette réflexion par la lecture des chapitres consacrés à cette question dans l'ouvrage de Riegel, Pellat & Rioul (2004). Les auteurs interrogent la place des séquences lexicalisées comme « carte grise » ou « chemin de fer » (p.532).

Après maintes hésitations et réflexions, nous avons considéré que le mot était ce qui, dans nos transcriptions effectuées, est compris entre deux blancs ; nous y avons inclus les présentatifs, les mots composés et les séquences lexicalisées. Nous avons également pris la décision de ne faire qu'un mot des verbes pronominaux puisque nous considérons que leurs constituants, tout comme pour les mots composés, ne sont plus autonomes. Sur cette base, voici quelques exemples de termes qui ont été étiquetés comme des mots :

qu' ; d'accord ; conseil de classe ; c'est ; par exemple ; classe d'accueil¹⁰⁴ ; quelqu'un/quelque chose ; il y a(vait) et sa variante orale : y'a(vait) ; règle de vie ; pas trop/non plus, un (petit) peu ; pas du tout ; est-ce que/qui (et variante orale : [qui] c'est qui) ; tout le monde ; quelques fois ; tout le temps ; même si ; en train de ; au lieu de.

Puisque qu'il n'est pas possible avec le logiciel ELAN d'intégrer ces critères de découpage, il nous a été nécessaire d'effectuer cela manuellement à partir de la tokenisation automatique faite par ELAN.

En plus des calculs automatiques effectués par ELAN, il est possible d'avoir accès, en quelques manipulations, à un corpus de données chiffrées à partir des annotations entrées préalablement. L'intérêt évident de ces opérations ne doit pas faire oublier les limites de l'approche quantitative, du fait principalement de la taille de notre l'échantillon.

1.2 Du calcul statistique au calcul descriptif

La pertinence d'un logiciel comme ELAN réside en partie dans les diverses données qu'il propose à partir des annotations entrées. Plusieurs options sont offertes pour connaître les occurrences des différentes typologies que nous avons retenues, leur durée ou leur fréquence, comme en témoigne cette capture d'écran (Fig.27) :

Variables de Statistiques				
Annotation	Occurrences	Durée minimale	Durée maximale	Durée Moyenne
animateur	62	0.38	8.48	1.91179
gestion ATT scol	11	1.18	6.48	3.083
informateur	253	0.34	11.78	1.739281
évaluateur	22	0.28	4.53	1.547

Figure 27 : Exemple de données chiffrées proposées par le logiciel ELAN

¹⁰⁴ Terme employé pour parler des UPE2A avant la circulaire de 2012.

L'intérêt de ces calculs est de pouvoir rapidement effectuer des comparaisons quantitatives entre les différents corpus d'un même enseignant. Cela donne également un aperçu assez rapide des éléments potentiellement significatifs et qui mériteraient une étude plus approfondie. Cette première approche quantitative des corpus a toutefois ses limites qui sont inhérentes à la taille de notre corpus d'interactions didactiques.

Pour évaluer la significativité statistique de la comparaison, nous avons songé à effectuer un test-t. L'aide et les conseils dont nous avons bénéficiés¹⁰⁵ ont permis de confirmer que ce calcul statistique n'est pas adapté à un échantillon aussi réduit que le nôtre.

Pour rendre la comparaison néanmoins valable, il convenait de procéder à deux opérations : 1) ramener les données collectées pour chaque enseignante à un rapport de pourcentage ; 2) procéder à un calcul d'écart relatif¹⁰⁶ (ER), qui permet d'observer l'importance du différentiel entre les contextes. Ce calcul se réalise ainsi :

$$ER = \frac{\text{Taux gestuel}^{107} \text{ le plus élevé} - \text{Taux gestuel le plus faible}}{\text{Taux gestuel le plus faible}}$$

Exemple :

Taux gestuel FLS = 0.088

Taux gestuel FL1 = 0.053

$$ER = \frac{0.088 - 0.053}{0.053} = 0.66 \text{ (soit 66\%)}$$

Ainsi, plutôt que de conclure en disant que le taux gestuel FLS est plus élevé que celui en FL1, ce qui ne donne aucune véritable indication sur la pertinence de la différence, il est possible d'affirmer que le taux gestuel en FLS est 66% supérieur à celui de FL1. Si l'on présente ces résultats sous la forme d'un coefficient multiplicateur (symbolisé par « c. »). Pour le calculer, il faut ajouter 1 au taux préalablement obtenu. Nous pouvons alors affirmer que, pour 100 mots, l'enseignant utilise 1,66 fois plus de gestes en FLS qu'en FL1.

Ces calculs mathématiques ne permettent pas de confirmer *statistiquement* l'effet du contexte sur les pratiques. Ils décrivent néanmoins une différence. Par honnêteté scientifique, nous ne la qualifierons pas de « significative » ; nous parlerons plutôt de différence *marquée, importante* ou non.

¹⁰⁵ Tous nos remerciements à Mael Virat pour sa disponibilité afin de vérifier la compatibilité de nos données quantitatives avec le test-t.

¹⁰⁶ Nous tenons à remercier Maud Parajau, collègue de mathématiques, pour ses précieuses explications concernant l'écart relatif et le coefficient multiplicateur.

¹⁰⁷ Nous préciserons dans la partie résultat comment s'effectue le calcul des taux gestuel et verbal.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : approche quantitative et calculs descriptifs

Le logiciel ELAN effectue des calculs automatiquement, ce qui donne accès à des données chiffrées. Certains calculs nécessitent néanmoins une intervention préalable. C'est le cas de l'opération de tokenisation que l'on doit effectuer afin d'obtenir le nombre de mots produits par l'enseignante. Cela nous engage dans une réflexion sur la définition du terme « mot » à retenir. Après une réflexion étayée par la lecture d'ouvrages sur la question, le mot est entendu comme ce qui est compris entre deux blancs dans nos corpus transcrits ; nous y avons inclus également les présentatifs, les mots composés et les séquences lexicalisées.

Même si d'autres données sont disponibles dans diverses pages du logiciel, il nous semble que l'approche quantitative a certaines limites dans le cadre de notre étude. La faible taille de notre échantillon exclut toute possibilité d'analyse statistique. Nous proposerons en revanche des calculs descriptifs qui permettent, notamment à partir de données chiffrées telles que l'écart relatif (ER) et le coefficient relatif (c.), de décrire l'importance du différentiel entre les contextes.

Une approche quantitative, quand bien même statistique, ne peut suffire à comprendre les enjeux des interactions didactiques. Aussi, étudier l'agir professoral sous l'angle de la coconstruction des normes scolaires nous amène à être confronté aux limites explicatives de cette approche. Saisir le processus de normalisation ne peut se résumer à l'analyse des récurrences, qui ne donnerait au final qu'une image partielle des caractéristiques de la pratique enseignante. Il convient de croiser ces données chiffrées avec une méthode qualitative qui prend en considération les enjeux énonciatifs présents dans les échanges de classe, mais également dans les textes officiels ou les entretiens. Ainsi, les questions en « combien », « à quelle fréquence » méritent d'être complétées par d'autres en « quoi », « comment », « quand » ou « pourquoi » (Gubrium & Holstein, cités dans Bigot, 2005, p.45). Les analyses discursives et leurs outils nous sont alors d'une grande utilité.

2. Un « métissage théorique » pour croiser les regards sur un même objet

Notre travail de recherche appréhende la norme scolaire comme une coconstruction. Nous visons donc à mettre au jour les procédés employés localement par les enseignantes pour transmettre ces règles. De ce point de vue, l'analyse conversationnelle, qui recherche les procédés discursifs mis en œuvre par les individus, ne peut que nous servir de point d'appui. Dans le même temps, il convient de s'intéresser à la mise en mots de la coconstruction des

normes scolaires, à la parole de l'enseignante-(co)énonciatrice. Qui parle lorsqu'elle rappelle les normes : l'institution, l'enseignante ou l'individu ? Comment se dit le discours normatif ? Qu'est-ce qui se dit derrière le discours ? Quelle implication de l'autre dans le discours de l'enseignant ? Ces questions nous conduiront à convoquer la linguistique énonciative, que l'on ne pourra pas dissocier de l'approche dialogique du discours.

Au final, nos outils d'analyse, dans leur version qualitative, renvoient à une conception large de l'analyse du discours-en-interaction (ADI), selon l'expression de Kerbrat-Orecchioni (2005, p.19), qui « a pour objet les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif ». Cela nous engage à concilier et à assumer des théories *a priori* incompatibles, telles que la théorie des actes de langage et l'analyse conversationnelle, la première étant à orientation monologale, l'autre fondamentalement interactionnelle. Nous le voyons, notre position nous amène à décloisonner les approches (Roulet, cité dans Auger, 2009, p.37) afin de privilégier une approche éclectique des discours pour faire ressortir au mieux la réalité des mots et des interactions.

Nous présenterons néanmoins l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours dans deux sous-sections séparées pour considérer isolément l'intérêt de ces approches des discours-en-interaction.

2.1 Emprunts à l'analyse conversationnelle

Nous pouvons reconnaître à l'analyse conversationnelle (dorénavant AC) une triple filiation : l'interactionnisme symbolique, l'ethnographie de la communication et l'ethnométhodologie. En adoptant une approche qui intègre l'AC, nous assumons de fait son héritage qui nous amène à considérer des éléments essentiels à la compréhension des interactions, tels que le contexte, le travail de figuration, les notions de rôle, de double contrainte ou de politesse, empruntés respectivement à Gumperz (1989), Goffman (1974), Bateson (dans Winkin, 1981) et Brown & Levinson (dans Kerbrat-Orecchioni, 1992).

De son origine ethnométhodologique, l'AC a conservé notamment la recherche des méthodes mises en place par les interactants pour organiser l'ordre de la rencontre (Mondada, 2008). Pour les étudier, elle repose essentiellement sur des corpus authentiques, une démarche d'ailleurs largement empruntée à l'ethnographie de la communication (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.237).

Les corpus enregistrés et transcrits offrent au chercheur plusieurs avantages, tels que la possibilité d'observer/écouter à l'envi les interactions pour en percevoir les moindres détails ou encore celle de fixer des données par nature volatiles (Gülich & Mondada, 2001, p.202).

C'est là une des forces de l'AC, mais également une de ses faiblesses. Cette démarche privilégie en effet le corpus enregistré, mais tend à s'y limiter.

Cette attitude artificielle (Kerbrat-Orecchioni, 2007) est critiquable pour une raison essentielle : si l'action se construit localement, si elle est indexée, au sens ethnométhodologique, au contexte, elle ne se réduit pour autant pas aux circonstances locales. Comme nous le mentionnions préalablement, toute interaction est prise dans un jeu de représentations, de rencontres de statuts préalables à la confrontation, d'attentes et de projections qui dépassent le simple cadre de l'échange localement situé. Chacun y apporte son histoire personnelle qui, conjointement à l'histoire interactionnelle propre à certaines personnes ou au groupe constitué, éclaire l'interaction. Enfin, toute parole étant dans notre esprit foncièrement dialogique, elle porte la trace d'un ailleurs discursif spatiotemporel qui vient potentiellement (re)prendre place dans l'échange en cours.

Cette réflexion critique de l'AC n'ôte en rien l'intérêt que l'on peut lui reconnaître, et qui a motivé notre décision de considérer ses outils. En situant localement l'action, cette approche cherche à décrire les dialogues et leurs enjeux localement et collectivement élaborés. Elle étudie minutieusement les échanges en tenant compte de la « totalité du matériel sémiotique » (Kerbrat-Orecchioni, 2007) pour comprendre comment les acteurs construisent le contexte en même temps qu'il agit sur eux. Sacks, cité par Gülich & Mondada (2001, p.201), ne soutient-il pas que l'étude des détails des échanges apporte une compréhension non négligeable de la « machinerie » (*ibid.*, p.200) des interactions, comme l'a d'ailleurs brillamment démontré Goodwin (1981) ?

D'ailleurs, puisqu'elle accorde une importance particulière au « placement séquentiel des unités conversationnelles » (Kerbrat-Orecchioni, 2007, p.10), l'AC offre à l'analyste la possibilité d'observer d'éventuels dysfonctionnements discursifs tels que le non respect du principe de dépendance séquentielle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Bange, 1992a), ou une incohérence dans la progression de l'échange. C'est notamment ce que montre Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*) à l'occasion d'une brève analyse des salutations lors d'une interaction entre MM. Le Pen et Sarkozy. Cette notion de séquentialité (Gülich & Mondada, 2001, p.211) est donc essentielle pour saisir la structure des échanges que l'on a parfois tendance à croire linéaires, mais surtout, ce que rappelle l'exemple de Kerbrat-Orecchioni, pour mettre au jour les enjeux statutaires derrière un échange *a priori* banal.

Traiter l'agir professoral induit, nous l'avons vu, la prise en considération de notions chères aux théories de l'action, dont celle d'intentionnalité. Celle-ci ne peut être appréhendée uniquement en révélant l'organisation de l'échange ; le discours en porte la trace comme il porte la trace des motivations et de l'inscription ou non de l'énonciateur. C'est ici que le « métissage théorique » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.21), auquel invite l'analyse des

interactions-en-interaction, prend tout son sens. Pour compléter l'apport de l'AC, il est possible de se tourner vers les outils de l'analyse du discours (ci-après AD).

2.2 et à l'analyse du discours

Il convient en effet de s'intéresser également aux outils qu'offre l'AD, au sens que lui donne Maingueneau (2005, p.66) : « son objet n'est ni l'organisation textuelle, ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique ».

On s'aperçoit que, pour l'AD non plus, le discours ne peut être étudié ni compris hors de son contexte. Dans notre conception de l'interaction, le contexte préexiste à la rencontre, même si celle-ci peut le remodeler, et il définit des attentes en termes comportementaux et discursifs. Dès lors, à chaque contexte de communication peut être rapporté un type de discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.592), qui induit des termes d'adresse spécifiques, des mises en œuvre des répertoires langagiers ou des activités propres aux contextes d'énonciation.

L'intention renvoie également aux identités des interactants qui partagent un but, mais qui s'appuient sur des stratégies différentes pour le réaliser. L'enseignant possède tout un ensemble de procédés discursifs pour agir sur l'apprenant. Ils s'observent par exemple lors de l'actualisation, par l'enseignant, de son obligation « contractuelle » d'évaluer le discours de l'apprenant. Il emploie pour cela divers procédés : reprises, hétérostructuration, reformulation ou correction explicite, pour ne citer que ceux-ci. Leur mise en discours/gestes est certainement plus importante que la technique en soi : si nous nous désintéressions de la modalité utilisée, le procédé ne serait, à notre sens, qu'une coquille vide. Aussi, il est essentiel que nous y prêtions attention. La modalité révèle un projet pédagogique, qui se télescope parfois avec les attentes, les normes ou les représentations que les apprenants ont au sujet de la langue ou des rôles interlocutifs respectifs.

Il s'agit donc d'étudier l'énonciation, définie d'abord par Benveniste comme « la mise en fonctionnement de la langue » (cité par Vion, 1992, p.187). Nous retiendrons une conception étendue de l'énonciation telle que l'entend Kerbrat-Orecchioni (1999, p.34-35) :

« la linguistique de l'énonciation a pour but de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre, à savoir :

- les protagonistes du discours (émetteur et destinataire(s)) ;
- la situation de communication :
 - situations spatiotemporelles ;
 - conditions générales de production/réception du message : nature du canal, contexte socio-historique, contraintes de l'univers du discours, etc. ».

Il nous reviendra donc d'observer la présence de « faits énonciatifs », comme « indices de l'inscription au sein de l'énoncé de l'un et/ou l'autre [de ces] paramètres » (*ibid.*, p.35). Ces indices peuvent être de nature linguistique, lexicale, verbale ou grammaticale : modalisation, déictiques spatiaux ou temporels, et toute autre trace non verbale de l'effort d'objectivation ou de subjectivation du discours par l'énonciateur.

Il s'agira également de s'intéresser aux traces de l'autre, le coénonciateur (l'élève principalement), dans le discours, mais également l'autre, l'institution ou la société, qui parle dans le discours de l'enseignant. Car l'enseignant est pris dans un circuit d'échanges qui le dépasse et dépasse le cadre de la classe, et dont son discours porte l'empreinte. D'autres voix se font donc entendre derrière celle de l'enseignant, dont le discours nous intéressera en premier lieu, même s'il ne peut être entendu sans se référer à celui des élèves ou aux discours institutionnels. Aussi, il conviendra de mettre l'énonciation en perspective avec la notion de dialogisme telle que conçue par Volochinov [Bakhtine] (1977) :

« l'intention de parole du locuteur ne peut se réaliser qu'en interaction avec les autres discours. Au-delà, et en prolongement, on peut avancer que l'*interdiscours* est la condition du discours, que le sujet est parlé tout autant qu'il parle. Au-delà des voix que le locuteur met en scène, il y a celles qu'il rencontre sans le vouloir, sans le savoir ; celles qui traversent son discours à son corps défendant ; celles dont il ignore d'autant plus qu'elles habitent sa parole qu'elles ont pour lui la transparence et la familiarité de l'évidence » (Bres, 2005, p.58-59).

L'analyse du discours s'avère donc une approche méthodologique complémentaire pertinente pour notre travail. En orientant le regard de l'analyste sur les procédés discursifs, elle conduit à considérer les stratégies énonciatives que mettent en œuvre les enseignantes pour s'inscrire, ou à l'inverse se détacher, de leurs propos. Des précautions méthodologiques doivent néanmoins être pensées pour réfréner toute forme de surinterprétation à laquelle peut se prêter l'étude multimodale de l'inscription du locuteur dans son discours.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : analyse des discours-en-interaction et dialogisme

Dans cette section, nous avons présenté l'approche qualitative que nous retiendrons pour compléter l'analyse quantitative des données. L'analyse des discours en interaction, permet d'étudier les énoncés en croisant une analyse conversationnelle (AC) et une analyse des discours (AD). L'AC permet principalement de s'intéresser à l'organisation des échanges afin de mettre au jour son mécanisme et observer les éventuelles incohérences en termes d'appariements séquentiels (principe de préférence conditionnelle), par exemple. Son intérêt

limité pour les éléments extracontextuels et l'absence de considération pour les traces discursives de l'énonciateur nous invitent cependant à compléter cette première approche par l'AD.

Celle-ci considère tout autant que la précédente l'importance du contexte dans lequel se déroule l'interaction, tout en affirmant qu'à un contexte donné correspond un type de discours. Celui-ci porte la trace de l'action professorale et des procédés énonciatifs (verbaux et non verbaux) de l'inscription de soi et de la construction normative. Cette approche énonciative du discours est enrichie par des considérations dialogiques, en cohérence avec l'idée que, dans l'AD, il convient de s'intéresser tant au contexte même de l'échange, qu'aux éléments extérieurs (statuts, intentions, histoire interactionnelle, compétences linguistiques) qui agissent nécessairement sur les conditions de l'échange. Ce « métissage théorique » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.21) a l'intérêt d'accroître la compréhension des échanges dans leur dimension multimodale.

Dans le même temps, en affinant ainsi l'analyse des divers aspects verbaux et non verbaux en jeu dans l'interaction, l'analyse des discours en interaction alimente les possibilités de surinterprétation des données. C'est donc à ce risque potentiel qu'il convient à présent de s'intéresser en considérant les moyens méthodologiques mis en œuvre pour les limiter.

3. De l'importance de s'intéresser au degré de finesse d'analyse

La section précédente visait à présenter les outils méthodologiques utilisés pour analyser les données rassemblées et traitées. En soulignant la précision d'analyse à laquelle nous pouvons parvenir en croisant les outils, ils nous amènent également à nous interroger sur un autre aspect de la démarche du chercheur : les frontières de l'analyse.

Le projet de départ est une étude multimodale de l'agir professoral à travers l'angle de la construction des normes. Cette démarche induit une certaine focalisation minutieuse sur les interactions. Il s'agit en effet de pénétrer dans le détail des échanges en considérant divers canaux de communication autres que le verbal, et il est tentant de vouloir tout embrasser, mu par la curiosité scientifique et l'intérêt pour les « évidences invisibles » (Carroll, dans Kerbrat-Orecchioni, 1990). Or, « qui trop embrasse, mal étreint », nous dit l'adage : où situer la frontière pour que l'étreinte soit la plus juste et la plus appréciable ? En d'autres termes, quelle granularité, c'est-à-dire quelle finesse du traitement et combien de phénomènes doit-on retenir dans l'analyse (Mondada, 2008, p. 92) ?

3.1 Intérêts et limites d'une approche multimodale de l'agir professoral

Traiter la multimodalité des interactions didactiques est une manière d'affiner la granularité d'analyse, dans le sens de pénétrer dans le détail des échanges à la manière d'un agrandissement photographique. Or, du niveau d'analyse retenu, nous dit Schegloff (2000, p.719), dépend les découvertes effectuées lors de l'étude. Ainsi, Dino Buzzatti, dans *Douce nuit* (1966), nous fait vivre deux niveaux de lecture du monde : celui d'un homme couché dans son lit, insouciant et naïf, bercé par la douce nuit, et celui de sa femme, dérangée par des événements violents qu'elle ne parvient pas à localiser dans son jardin. Et pour cause, ils se situent dans le microcosme des insectes peuplant la pelouse. Le jeu d'échelle nous permet de pénétrer dans cet infra monde et de voir autrement une nuit douce, en apparence.

Dans ce même ordre d'idée, il nous semble tout à fait intéressant de mettre en application une approche multiscalaire dans le domaine des interactions de classe. Elle offre les moyens de rendre visible les éléments des échanges qui sont mis de côté dans une analyse qui se limiterait au verbal. En accroissant le nombre de phénomènes langagiers retenus, nous sommes en effet plus à même de considérer la « multimodalité des signes » (Barrier, 2006). Cela permet donc d'approfondir notre compréhension du travail complexe de l'enseignant dans la mesure où cette démarche rend compte de la nature polylogale et plurisémiotique des interactions de classe.

Toutefois, cette démarche n'est pas sans risque car plus nous pénétrons dans ce microcosme des échanges en considérant la prosodie, les mimiques faciales, les postures ou la gestuelle, plus le risque de surinterpréter grandit. Il est également présent lorsque nous décidons de prendre en compte plusieurs aspects d'un même phénomène. Calbris, citée par Kendon (2004, p.200), avait analysé les différences de sens liées au positionnement des déictiques effectués avec la main. Selon cette auteure, lorsque nous pointons l'index vers un élément, nous tendons à singulariser l'objet et à en faire le centre de l'attention. En revanche, lorsque l'on indique l'objet de la main ouverte, celui-ci n'est pas l'élément principal de notre énoncé. Elle avait également observé que la main tendue paume vers le haut signifierait soit que l'énonciateur reconnaissait la personne indiquée comme la source de l'information, soit que l'énonciateur était d'accord avec cette personne. Dans quelle mesure devons-nous prendre en compte la position des mains, du doigt, le nombre de phalanges pliées ou de doigts pointés. Peut-on véritablement attribuer un sens à ces différences sans verser dans une surinterprétation de l'action ? Cette prise de risque d'analyse est certes intéressante et le cœur de toute interprétation (Lahire, 1996, vnsnp.), mais doit-on nécessairement y souscrire ? Il serait alors tentant d'analyser la microgestualité du sujet et d'accorder à un regard, à un mouvement

de sourcil ou à un sourire un sens que l'auteur n'avait aucunement l'intention d'exprimer, même inconsciemment. Il serait également tentant de lui prêter en plus des motifs à agir, « des capacités visuelles, auditives, sensitives, cognitives plus “grandes” que (ou simplement différentes de) celles qu'ils possèdent réellement » (*ibid.*). Dès lors, il nous semble qu'il est essentiel de mettre en place un certain nombre de garde-fous permettant, au mieux, de contenir la surinterprétation, sinon de la restreindre.

3.2 Réfréner les élans surinterprétatifs

Cela requiert une vigilance que facilite la mise en place de certains garde-fous méthodologiques.

Il convient notamment de reconstituer la logique des interactions multimodales car chaque mode de comportement spécifie le sens des autres (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.47). Il convient donc, dans une approche multiscale, de jouer sur les jeux d'échelle pour ne pas perdre de vue l'échange dans sa globalité (Vasseur, 2005). Il s'agit de *comprendre*, dans le sens que lui donne Blanchet (2011, p.10) : identifier les phénomènes, les classer dans des catégories, leur attribuer des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles et des valeurs pour saisir la complexité (Morin, 1999, p.17) consubstantielle à l'interaction.

A un autre niveau, les approches méthodologiques que nous avons privilégiées (vidéoscopie et contrecodage) permettent d'objectiver, ou tout au moins de relativiser le regard du chercheur. Demander aux enseignantes de visionner ou de lire l'analyse de leur interaction offre un angle de lecture des observations et vécus différent. Il ne s'agit toutefois pas de substituer l'observation ou la lecture des sujets de l'étude à celle du chercheur, mais bien de mettre en perspective une analyse qui ne peut être que subjective.

Enfin, il convient de rappeler que la problématique retenue oriente nécessairement la sélection des phénomènes à étudier (Mondada, 2008, p.92). Ainsi en a-t-il été du regard, et à un moindre degré des sourires. Notre étude, dans son état d'ébauche, visait à étudier deux éléments : le verbal et la gestuelle des enseignantes. La méthode empirico-inductive nous a conduit à nous intéresser à la récurrence de certains éléments, tel que le regard de l'enseignante, qui semblait jouer un rôle primordial lors des échanges à caractère évaluatif.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : granularité d'analyse et garde-fous méthodologiques

La section 3 s'intéressait au grain de finesse de l'analyse des données multimodales. Une telle démarche méthodologique qui cherche à affiner le détail des analyses en intégrant également les éléments multimodaux et leur interaction réciproque offre l'opportunité d'accéder au microcosme des échanges et donc d'accroître les possibles découvertes. Cet intérêt constitue en même temps sa propre limite dans le sens où, en multipliant les éléments d'analyse, il augmente les risques de surinterprétation des intentions du locuteur. Un tel risque requiert la mise en place de garde-fous permettant de prévenir les élans surinterprétatifs.

Diverses démarches permettent d'y remédier, tout au moins de les réfréner. C'est le cas notamment de l'approche analytique multiscalaire. Le changement régulier d'échelle d'analyse donne la possibilité de resituer l'action dans sa séquence globale. De même, l'objectivation du regard du chercheur, à laquelle le contrecodage des corpus participe, prévient la surinterprétation. Enfin, en toute logique, respecter la problématique de recherche retenue constitue tout naturellement un moyen de réfréner la surinterprétation.

SYNTHESE DU CHAPITRE VI

Les outils d'analyse que nous avons retenus pour notre étude sont multiples. Le logiciel ELAN nous invite à considérer tout l'intérêt d'une approche quantitative pour une première comparaison de la production contextuelle des conduites verbales et des réalisations mimogestuelles. Cela étant dit, notre conception de la recherche et notre projet scientifique nous engagent à puiser dans des outils d'analyse qualitative pour compléter notre compréhension des interactions didactiques et, plus particulièrement, de la coconstruction des normes conversationnelles.

En rappelant que les analyses des conversations et des discours considéraient des éléments différents des discours (en particulier les mécanismes des interactions pour l'AC et la question de l'énonciation et du dialogisme pour l'AD), nous avons montré en quoi un « métissage théorique », dont relève l'analyse des discours en interaction, était plus à même de nous fournir les moyens d'appréhender toute la richesse des échanges en croisant différents types d'analyse.

Pénétrer le microcosme des échanges, comme nous y engage cette étude multimodale et l'analyse des discours en interaction, accroît la compréhension des échanges en affinant les découvertes. Le pendant négatif est le risque de surinterprétation qu'il convient de réfréner en favorisant, par exemple, une objectivation de notre analyse.

L'ensemble des outils que nous venons de présenter nous a permis de parvenir aux résultats que nous présentons dans la troisième et dernière partie de ce travail. Elle est constituée des chapitres VII à XI.

Le chapitre VII cherche à montrer dans quelle mesure il est possible de parler de construction collective des normes. Le chapitre VIII entame le travail de comparaison contextuelle dans la construction des normes communicationnelles (interactionnelles et linguistiques), en considérant des différences structurelles entre les deux contextes pédagogiques. Le chapitre IX poursuit le travail comparatif entamé lors du précédent chapitre. Les principaux éléments d'analyse considérés sont la gestuelle et les séquences métalinguistiques. Le chapitre précédent ayant montré la circulation des pratiques normatives entre les contextes, le chapitre X est tout entier consacré à la construction des normes à travers l'étude du style professoral. Enfin, le chapitre XI clôturera ce travail de recherche en revenant sur un des supports privilégiés de notre étude : les vidéoscopies. L'analyse que nous en ferons se fera dans une perspective de formation des élèves et des enseignants.



TROISIEME PARTIE

COCONSTRUCTION DE NORMES SCOLAIRES



CHAPITRE VII

DE LA PRESSION EXTERNE A LA CONSTRUCTION COLLECTIVE DES NORMES.

DES ENJEUX PEDAGOGIQUES ET IDENTITAIRES

Affirmer d'emblée qu'il existe une construction interactive des normes serait trahir en quelque sorte la réalité de la classe. Les normes scolaires ont occasionnellement un caractère prescriptif émanant de l'enseignante uniquement et qui n'appelle pas nécessairement d'élaboration conjointe. Qu'elles soient conversationnelles, c'est-à-dire linguistiques et interactionnelles dans notre travail (*cf.* Chapitre II, § 3.1.2), pragmatiques ou comportementales, les normes que les enseignantes de nos corpus cherchent à transmettre relèvent parfois de la pression externe individuelle, voire de la « censure » (Py, 2000, *vnsp.*), qui fait peu de place à l'élève, ou plutôt à l'apprenant, acteur de ses apprentissages (Reuter, *dir.*, 2010, p.93). Dans un mouvement inverse, les élèves s'accordent le droit de participation à la construction des normes, sur le mode coopératif ou non. Ils font entendre leur voix et négocient le savoir et les normes linguistiques ou interactionnelles. Ils jouent leur statut didactique.

Notre analyse sera ici orientée par trois des questions de recherche que nous avons détaillées au chapitre IV (§ 1.2) :

- *Dans quelle mesure la construction de la norme nous renseigne-t-elle sur les conceptions de la pratique enseignante ?*
- *Quel rôle les élèves jouent-ils dans la construction des normes conversationnelles ?*
- *Comment la multimodalité intervient-elle dans le message transmis aux élèves ?*

Dans la première section, intitulée « Une construction collective des normes en trompe l'œil », nous étudierons les diverses stratégies des enseignantes, parfois communes à nos deux enseignantes, pour exercer une pression normative externe unilatérale sur leurs élèves francophones et allophones. Ces derniers toutefois s'invitent ponctuellement dans cette construction des normes scolaires et deviennent véritablement acteurs de ce processus, comme nous l'observerons dans la deuxième section « Déconstruction et coconstruction des normes ». Au-delà d'un simple télescopage de conceptions des normes conversationnelles, la construction collective souligne les enjeux pédagogiques et identitaires des interactions à vocation normative.

1. Une construction collective des normes en trompe l'œil.

L'étude de nos corpus montre différentes stratégies énonciatives mises en œuvre par les enseignantes pour rappeler ou transmettre à leurs élèves les normes conversationnelles. Dans cette première section, nous retiendrons uniquement les normes linguistiques. Nous verrons que le contexte d'enseignement oriente aussi bien le choix de l'élément sur lequel porte la pression exercée, que celui de la modalité de cette pression. Nous avons retenu deux formes de pressions externes unilatérales : des échanges dits « test du clou » (Bange, 1992a, p.80) et des séquences d'évaluation normative (*cf.* Chapitre III, § 1.2.3).

1.1 Une pression normative unilatérale

« Ce qui compte ce n'est pas le résultat correct (...), c'est le travail cognitif induit chez l'apprenant » (Bange, 2005, p.53). Et pourtant, nous analyserons dans cette sous-section divers exemples de pression externe qui négligent ce travail cognitif au profit de l'imposition d'une norme linguistique.

1.1.1 Le clou et l'oreille. Lorsque l'acharnement se veut pédagogique

Dans son ouvrage, Bange (1992a, p.80) rappelle le modèle Test Operation Test Exit (TOTE) qu'ont développé Miller, Galanter & Pribram dans les années 1960. Ce modèle behavioriste est censé reproduire le schéma de l'action qui se compose de deux étapes opérationnelles : la seconde étape donne un stimulus sur l'exécution possible ou non de la première étape. Bange poursuit en comparant ce modèle aux coups de marteau que l'on donne sur un clou jusqu'à ce qu'il soit correctement planté : c'est le « test du clou ». C'est ce processus de stimulus/réponse que nous avons relevé à plusieurs reprises dans nos corpus FLS uniquement. Il ne concerne que des interventions liées à des difficultés d'ordre phonologique et, fait assez intéressant, il se retrouve chez nos deux enseignantes. Nous en présenterons deux exemples.

Dans le premier extrait (« Ne pas faire de feu »), l'enseignante (E) demande à un élève, Théo¹⁰⁸, de lire une phrase tirée d'un exercice de grammaire. Après une première correction explicite concernant la prononciation du verbe « faire », que l'élève corrige aussitôt, elle le reprend sur un deuxième élément : la prononciation du mot « feu ».

¹⁰⁸ Tous les prénoms ont été modifiés.

Corpus T-FLS/4-3 « Ne pas faire de feu » (0'47-1'35)		
1	E	oui tu lis la phrase s'il te plaît↑
2	Théo	ne pas /fair/ /fair/ le f/u/
3	E	ne pas faire de feu on prononce pas le::: les deux lettres ne pas faire de feu
4	Théo	ne pas f- non euh:: ne pas faire de f/u/- f/u/
5	E	f:::eu
6	Théo	f/u/
7	Tarek	feu
8	E	feu
9	Théo	f/u/
10	Tarek	feu
11	As	XXXX
12	E	euh:: Théo +++ faire ++ feu
13	Théo	faire feu
14	E	ne pas faire de feu ++ ne pas faire de f-
15	Théo	ne pas faire de feu
16	E	c'est pas mal c'est [pas mal ++ feu] ++ feu
17	Théo	feu [production emblème/évaluateur + sourire]
18	Tarek	il a dit fou (<i>rit</i>)
19	E	ouais::: et comment tu dis toi↑
20	Tarek	normal
21	E	normal + voyons↑ ++ dis la phrase en entier
22	Tarek	ne pas faire de feu
23	E	oui tu l(e) dis bien

Nous constatons que l'enseignante¹⁰⁹ accompagne ses hétérocorrections verbales de sourires avant de produire un premier emblème pour évaluer gestuellement la production de Théo (Fig.28). Cet emblème permet selon Calbris & Montredon (1986, p.19) de signaler le caractère approximatif et/ou médiocre d'une action ou une production.



Figure 28 : Emblème évaluateur (« approximation »)
[pas mal ++ feu] (tour 16, 1'20-1'21)

Par la suite (Fig.29), on s'aperçoit que ses sourires deviennent davantage des rires (que l'on relève également chez les autres élèves), et elle reproduit le même emblème d'approximation accompagné d'un hochement de tête, inclinée sur le côté, exprimant une appréciation nuancée.

¹⁰⁹ Nous ferons référence parfois aux enseignantes en utilisant les abréviations EnsT (enseignante de Toulouse) et EnsM (enseignante de Montpellier).



Figure 29 : Mimiques faciales et emblèmes évaluateurs
Tour 17 (après production de l'élève)

L'insistance avec laquelle l'enseignante reprend cet élément de prononciation est quelque peu adoucie par les nombreux sourires/rires qu'elle produit. Rappelons toutefois qu'ils peuvent être perçus différemment si l'on considère, à la suite de Bergson (1900/2002), que le rire peut être une humiliation « légère » mais « redoutée » (p.60). Cela est d'autant plus envisageable dans ce cas que des camarades de classe participent, non sans quelque moquerie, à l'évaluation de l'intervention de Théo en riant ou en émettant un commentaire (tour 18).

Que ces rires d'élèves soient l'expression d'une gêne ou de raillerie, la face de Théo est potentiellement mise à mal, ce qu'essaye toutefois de réparer l'enseignante au tour 19 en prenant gentiment à parti Tarek qui vient de rire de la phrase de Théo (tour 18) : « ouais:: et comment tu dis toi ». Ce travail de figuration est également remarquable au tour 16 lorsqu'elle entame une validation positive de la prononciation « c'est pas mal c'est pas mal ». Cependant, on se rend compte qu'en dépit de cette validation, cette prononciation, approuvée du bout des lèvres et des mains, ne la satisfait pas entièrement puisqu'elle revient de suite sur l'élément problématique. Ce tiraillement est révélateur de l'hésitation dans laquelle se trouve l'enseignante : poursuivre ou non cette correction explicite, que l'on pourrait interpréter comme une tentative d'« accommodation » (Filliettaz, 2005, p.24). Cela relèverait de ces microdécisions, bricolages et ajustements (Altet, 2003, p.34) qui permettent de décider, dans le feu de l'action, sur la pertinence de la pression exercée et la capacité de l'enseignante à « lâcher prise ».

C'est également ce que nous observons dans l'extrait suivant, « C'est un chose nouveau », tiré du corpus de Montpellier. Alors que cette enseignante vient d'expliquer brièvement l'emploi de la cédille, un élève, Antonio, intervient spontanément pour dire qu'il n'avait jamais appris cette règle d'orthographe.

Corpus M-FLS/10 « C'est un chose nouveau » (52'41-53'35)		
1	Antonio	c'est un cho/ʒ/ nouveau
2	E	pardon↑
3	Antonio	c'est un cho/ʒ/ ++ nouveau
4	E	c'est une cho- alors +++++ che
5	Antonio	che
6	E	chose
7	Antonio	cho/ʒ/
8	E	/z/e
9	Antonio	/z/e
10	E	cho
11	Antonio	cho ++ cho+se
12	E	hein +++ non non mais c'est intéressant +++ cho:::
13	Antonio	cho:::
14	E	/z/e
15	Antonio	/z/e ++ /z/e
16	E	/z/:::e c'est vraiment c'est vraiment c'est pas
17	Antonio	/z/e
18	E	c'est là b/z/:::: b/z/:::::
19	Antonio	b/z/
20	E	b/z/:::::
21	Anouar	Madame ça va sonner
22	Carlos	non
23	Antonio	cho+se
24	E	attends ++ cho/ZE/
25	Antonio	cho/ʒ/
26	E	chose
27	Antonio	/soʒ/
28	E	voilà bon on va y arriver on va y arriver c'est ça c'est PREsque voilà CHOse
29	Carlos	chose
30	Antonio	/soʒ/
31	?	chose
32	E	voilà
33	Habiba	chose

De nouveau nous retrouvons cette forme d'insistance (l'échange dure près d'une minute), également adoucie par les sourires effectués après la reprise par l'élève au tour 7, ainsi qu'au moment du commentaire métalinguistique de l'enseignante au tour 12. Ils sont ensuite accompagnés par l'emblème « doigts en forme d'anneau » (« ring hand shape », Morris, Collett, Marsh & O'Shaughnessy, 1979, p.101) dont Calbris & Montredon (1986, p.15) rappellent la valeur de précision ou d'exactitude. C'est ainsi qu'il convient de l'interpréter ici (Fig.30) :



Figure 30 : Emblème de précision/exactitude (« ring hand shape »)
attends ++ cho[/ZE/] (tour 24, 53'19-53'21)

Nous observons la même difficulté à « lâcher prise » que l'on constatait chez l'EnsT, comme en témoigne le tour 28 : « voilà bon on va y arriver on va y arriver c'est ça c'est *PREsque voilà CHOse* ». L'enseignante effectue une autoreprise de son commentaire positif pour le modaliser (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.382), « c'est ça » => « c'est *presque* ça ». La réévaluation de son propre énoncé a pour effet de relativiser la réussite de son élève Antonio. La construction en deux temps de cette phrase souligne la difficulté qu'elle ressent à accepter la qualité partielle de la prononciation d'Antonio. Alors qu'elle est sur le point de clôturer cette séquence comme l'indique l'emploi du marqueur à valeur conclusive « voilà », elle effectue une dernière tentative pour lui faire prononcer le mot conformément à ses attentes.

Sur le plan énonciatif, l'emploi du pronom « on » donne l'illusion que c'est un travail collectif « *on va y arriver* », alors qu'il s'agit manifestement d'une mise aux normes par pression externe décidée unilatéralement. N'oublions pas en effet que l'élève avait pour seule intention de partager son expérience d'apprentissage. Au niveau gestuel un élément est également digne d'intérêt : il s'agit de l'emblème produit sur ce même segment de phrase (Fig.31).



Figure 31 : Emblème « geste d'apaisement »
[bon on va y arriver on va y a]rriver » (tour 28, 53'27-53'28)

Contrairement à l'emblème que l'EnsT avait effectué pour évaluer la production de Théo, celui-ci semble avoir pour vocation de rassurer Antonio. Ce geste d'apaisement (Calbris & Montredon, 1986, p.85) est quelque peu surprenant dans la mesure où c'est l'enseignante qui prend la chose à cœur et a du mal en s'en défaire, l'élève affichant un certain amusement et

détachement comme le suggèrent ses sourires. Qui souhaite-t-elle finalement apaiser : Antonio ou elle-même, qui est désireuse de faire réussir son élève ?

Le corpus présenté montre que l'EnsM fait appel à cinq différentes stratégies multimodales de correction:

- 1) découpage syllabique du mot (que ne permettait pas le mot « feu ») ;
- 2) commentaires métalinguistiques accompagnés de gestes (aux tours 16 et 18, elle produit des gestes déictiques qui indiquent dans un premier temps l'oreille pour confirmer que ce n'est pas là que se situe la source de la difficulté, puis, dans un second temps, la bouche pour signaler que c'est à ce niveau que se joue la correction) ;
- 3) mise en exergue prosodique du son non conforme : cho/ZE/ (tour 24) ;
- 4) exercice de phonétique combinatoire basé sur un phénomène d'assimilation (/b/ + /z/) visant à faciliter la prononciation du /z/ ;
- 5) accompagnement gestuel de la production de l'élève (Fig.32). Dans cet exemple, le geste iconique que produit l'enseignante (elle trace une ligne de sa main gauche) lui permet d'accompagner la progression de la prononciation du son /z/ effectuée par Antonio :

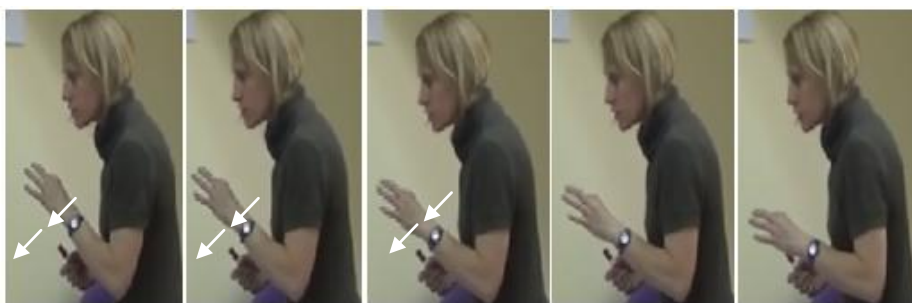


Figure 32 : Geste iconique accompagnant la prononciation
cho ++ ch[o+se] (tour 11, 53'01-53'02)

Les stratégies multimodales que mettent en œuvre les enseignantes EnsT et EnsM montrent que ce test du clou relève de l'« imaginaire de performance » (Jorro, 2000, p.59). Il vise la modification d'un comportement grâce à une activité régulière de répétition et de renforcement jusqu'à adéquation avec une norme. Cette correction phonétique ouvre un véritable dialogue à l'intérieur du polylogue que constituent généralement les interactions didactiques. D'ailleurs, l'intervention d'Anouar, au tour 21, exprime davantage un désir d'être considéré dans les échanges plutôt qu'elle ne vise à transmettre un contenu informationnel, ce que confirme la réfutation émise par Tarek au tour 22.

Ces séquences latérales ont pour but de corriger une prononciation jugée insatisfaisante. Si leur intention est louable en soi, elles posent un certain nombre de questions. D'abord, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de la correction à ce moment-ci de

l'échange. Ne serait-il pas opportun, par exemple, de reporter ce travail en effectuant une activité de discrimination auditive contextualisée et de production qui ne singulariserait pas un élève ? Nous nous interrogeons en particulier sur la longueur de ces séquences latérales, qui a pour effet de focaliser l'attention sur ces élèves « fautifs ». Une telle insistance nous amène à réfléchir aux conséquences en termes d'insécurité linguistique dans laquelle sont mis les deux élèves.

En outre, la notion de filtre phonologique, développée par Troubetzkoy dans les années 1930, semble ignorée par les enseignantes. Elles insistent avec un doux acharnement jusqu'à ce que la prononciation correspondent aux attentes normatives alors que la difficulté qu'ont ces deux EANA pourrait tout aussi bien relever de la difficulté à analyser de manière pertinente ces sons français. Weber (2013, p.91) nous rappelle opportunément que « pour modifier la prononciation de l'apprenant il faut d'abord développer l'aptitude à percevoir », ce que n'encourage pas cette crispation sur le son « déviant ».

Ces échanges paraissent éluder la question de l'individu dans la mesure où ce qui intéresse les enseignantes est de faire produire correctement. Toutefois, les séances d'hétéroscopie et autohétéroscopie ont permis d'observer qu'un des élèves en question, Antonio, déclare ne pas s'être senti affecté par cette insistance. Formulé autrement, il dit accepter temporairement de perdre la face pour apprendre, car telle est l'intention de l'enseignante selon lui :

- « maintenant j'ai demandé quelque chose même si elle m'a pas répondu encore + si par exemple j'ai dit chose /choz/ lo digo mal + elle dit que c'est chose alors elle reste avec sa conversation jusqu'à je sais le dire jusqu'à je sais le dire + après elle me dit la réponse donc elle insis- elle encourage » (Corpus hétéroscopie 1CH-FLS) ;

Par ailleurs, l'enseignante est sensible à la relation construite avec l'élève. Si l'extrait suivant rappelle bien la quête d'une perfection idéale de prononciation, notons également que son exigence est flexible dans la mesure où elle dépend essentiellement des compétences de l'élève qu'elle a en face d'elle :

- « Ça dépend + ben ça dépend de leur niveau ça dépend de leur mise en son enfin je sens bien euh je sens bien que chez certains je peux je peux exiger la perf- enfin quelque chose de parfait parce que aussi ils sont bien ils sont surs d'eux + ils sont partis dans l'apprentissage ils ont déjà un bon bagage et donc comme ils sont confiants + hop je peux attendre ça d'eux » (Corpus autohétéroscopie 1CAH-FLS).

1.1.2 Des séquences d'évaluation normative par anticipation et réaction

Les séquences d'évaluation normative sont présentes sous deux formes : par anticipation, l'enseignante précède l'erreur en explicitant un point de grammaire, et par réaction, elle réagit à une erreur commise.

1.1.2.1 Par anticipation : une fenêtre privilégiée sur les représentations et les attentes

L'intervention correctrice des enseignantes peut prendre d'autres formes, qui relèvent davantage de ce que Py (2000) nomme les séquences d'évaluation normative (SEN, cf. Chapitre III, § 1.2.3). La différence principale avec les occurrences étudiées précédemment se situe au niveau de l'insistance, absente dans ces séquences-ci. Nous élargissons la définition des SEN que propose Py pour y intégrer des évaluations « proactives » durant lesquelles l'enseignante exerce une pression par anticipation en imaginant des erreurs. Nous nous intéresserons également aux SEN telles que définies par Py.

Les évaluations proactives s'observent uniquement dans notre corpus toulousain, en cours de FL1 lors de la dictée du résumé à noter sur le cahier. Les occurrences étant peu nombreuses, nous pouvons nous permettre de les reproduire dans leur globalité :

- T-FL1/1-3 (3'08) : les personnages [du roman *Matin Brun*] sont très peu caractérisés +++ é.s ;
- T-FL1/1-3 (5'07) : ce sont des coquilles de personnages ++++ assez vides avec un s hein ;
- T-FL1/1-3 (11'17) : l'auteur joue à la fois avec la proximité ++ l'auteur ++ joue +++ joue avec un e ;
- T-FL1/2-2 (11'32) : cette histoire peut faire penser +++ e.r à la fin.

Si la récurrence est faible, nous avons toutefois souhaité aborder cette question car elle est assez singulière et, en cela, révélatrice d'une pratique de transmission des normes grammaticales digne d'intérêt. Ces évaluations proactives nous ont interrogé pour plusieurs raisons :

- Pourquoi l'enseignante choisit-elle d'anticiper ces points de grammaire ?
- Le niveau de gravité des « erreurs » qu'elles évitent justifie-t-il cette intervention ?
- Quelle image d'eux-mêmes l'enseignante renvoie-t-elle à ses élèves ?
- Quelle image d'elle-même (en tant qu'enseignante) donne-t-elle à voir ?

Certes l'enseignante nous confiait en entretien que ses élèves sont « nuls » en conjugaison, mais leur faible niveau justifie-t-il ces pratiques ?

Si l'on prête attention quelques instants aux évaluations proactives effectuées, nous apercevons qu'elles concernent des faits de langue somme toute assez banals, pour ne pas dire basiques (pour des élèves de troisième). Quoique cette pratique puisse être motivée par l'expérience vécue de cette enseignante avec ces élèves-ci, une forme de typicalité (Schütz, 1987, p.22) en quelque sorte, quelles sont les motivations pédagogiques à l'origine de cette pratique ? Quelle est la nécessité d'anticiper une erreur sur la conjugaison du verbe « jouer » : « joue avec un e », ou sur l'accord de l'adjectif « vides » avec le nom qu'il qualifie « personnages ». Peut-être peut-on y lire la démarche de la « bonne » enseignante, soucieuse que l'écrit de ses élèves, quand bien même francophones, soit parfait et qui, pour cela, insiste sur des flexions grammaticales absentes à l'oral. Cela a également l'intérêt de faciliter la prise de notes par les élèves en allégeant la charge cognitive. Autre hypothèse explicative, certains rappels pourraient se justifier par le relatif éloignement temporel entre le nom et son qualificatif (coquilles/vides) ou un sujet et son verbe (l'auteur/joue) imposé par les pauses intra-tours.

Quoi qu'il en soit, il nous semble que nous ne pouvons dissocier cette pratique des représentations que cette enseignante a, d'une part, de la trace écrite que doivent avoir les élèves et qui se doit d'être parfaite, et, d'autre part, des compétences linguistiques de ses élèves. Dans cette approche de l'exactitude grammaticale, que l'on pourrait qualifier de puriste, ce qui intéresse l'enseignante au final n'est pas ce qui est, mais ce qui doit être (Frei, 1929, p.9).

Sur le plan pédagogique, nous pouvons lui reconnaître une certaine légitimité dans la mesure où c'est à partir de cette trace écrite que s'effectuent les révisions pour les évaluations sommatives. Ce support constitue pour certains élèves l'unique source de référence tant pour l'organisation de la réflexion à mener à partir d'un document littéraire similaire, que pour la correction de la langue. Il est donc fondamental qu'il soit exemplaire en termes de clarté et de conformité linguistique. Cela dit, nous nous devons de reconnaître également que cette prescription grammaticale nie aux élèves le droit de se tromper, donc d'apprendre (Astolfi, 2008, p.22). Au mieux, ils se trouvent brimés dans leur rôle d'apprenant, qui exige un processus de réflexion et de confrontation à l'erreur. Au pire, ils sont maintenus dans un statut d'*infans*, celui qui ne parle pas. Ces exemples sont à notre sens symptomatiques du « désir de la non-erreur (...), de la non-initiative » (Fiard & Auriac, 2005, p.18) qui caractérise parfois l'école dans son ensemble.

1.1.2.2 Par réaction : une évaluation normative multimodale

Plus récurrentes sont les séquences d'évaluation normative (SEN) par réaction à une erreur commise, qu'elle soit phonologique, lexicale ou grammaticale. Nous les avons observées

principalement en contexte FLS, même si quelques occurrences de SEN ont pu être relevées dans nos deux corpus FL1 pour des erreurs dans la prononciation de noms mythologiques ou bibliques (Japhet, Nausicaa, Achéens ou Ino), ou dans certains points de grammaire (voir *infra* « Toute l'eau tomba »). Ces interventions normatives s'organisent ainsi : un élève produit un énoncé non conforme, l'enseignante intervient immédiatement soit en apportant une correction explicite, soit en produisant une relance, qui n'énonce pas la forme correcte mais fournit des indices pour que l'apprenant se corrige seul (voir Tableau 6 des typologies verbales, Chapitre V, § 2.2). Selon l'option, il y a ensuite auto/hétérocorrection ou vérification de la compréhension de la correction apportée. Enfin, l'élève « fautif » manifeste son accord ou répète la forme correcte. Nous pouvons schématiser cet échange ainsi (Fig.33) :

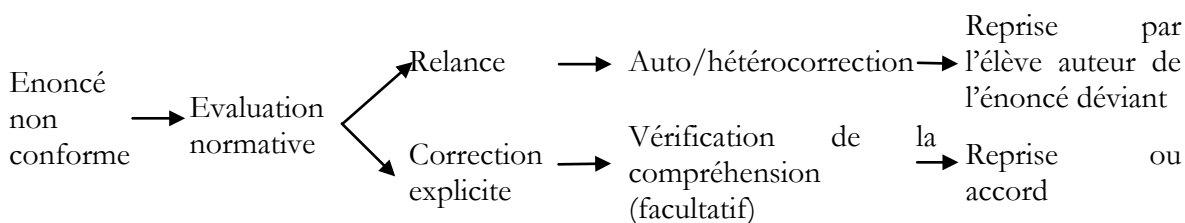


Figure 33 : Schéma détaillé de la séquence d'évaluation normative (SEN)

Dans l'extrait ci-dessous, « Toute l'eau tomba », l'enseignante procède à la correction d'un exercice. Un élève, Manuel, propose une solution mais commet une erreur d'accord verbal.

Corpus M-FL1/2 « Toute l'eau tomba » (38'03-38'43)		
1	E	bien et puis après donc y'a les sources de l'abime les sources qui viennent du sol ++ et il y a ↑ ++ Manuel ↑
2	Manuel	les écluses du ciel
3	E	qu'est-c(e) que cela + les écluses du ciel veut di::::re ↑
4	Manuel	c'est des écluses le ciel toute l'eau du ciel euh :::::: toute l'eau qui était dans le ciel tombè- tombèrent
5	E	tom::::- <u>toute</u> l'eau tomBA ++ tomba + c'est toute l'eau c'est mas:::: c'est euh::: singulier + d'accord ++ toutes LES eaux alors si tu as + Manuel + si tu avais écrit toutes LES eaux du ciel ++ au pluriel tu aurais mis tombERENT ++ mais là comme tu as dit l'eau c'est tomba ++ c'est c'est clair ↑
6	?	<u>tomba</u>
7	Manuel	oui

Ce que met en évidence cette SEN, c'est le rôle qu'y tiennent simultanément la prosodie et la mimogestuelle. Au moment de reprendre la proposition de Manuel (« tomb::::- »), l'enseignante fronce les sourcils (Fig.34, clichés a et b), exprimant ainsi la prise de conscience de cet élément non conforme. Lors de sa correction, elle effectue une emphase prosodique sur la flexion verbale pour indiquer l'élément corrigé, emphase qu'elle accompagne d'un hochement de tête vertical (Fig.34, clichés e-g).

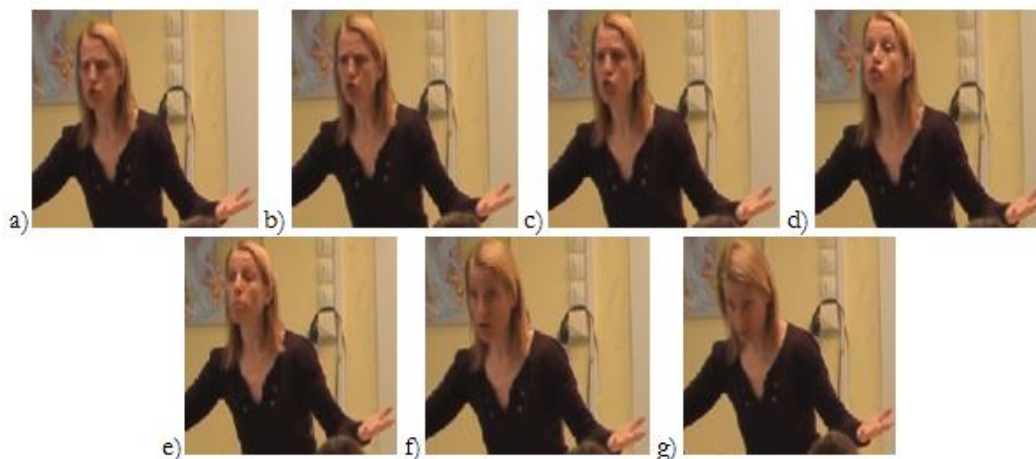


Figure 34 : Emphase voco-mimogestuelle
 [tom::: toute l'eau tomBA] (tour 5, 38'21-38'23)

Ensuite, le stroke des gestes produits (Fig.35 et 36) lors des commentaires métalinguistiques est concomitant avec les éléments clés de l'explication : indice grammatical motivant l'accord (« les ») et correction grammaticale (flexion verbale « -èrent »). Ces occurrences sont en cohérence avec l'approche mcneillienne puisque le stroke est concomitant avec l'élément clé prononcé (*cf.* Chapitre III, § 3.2.12) :



Figure 35 : Stroke sur l'indice grammatical
 [toutes LES] (tour 5, 38'32-38'33)



Figure 36 : Stroke sur la correction apportée
 [tu aurais mis tomBERENT ++] (tour 5, 38'35-38'37)

La SEN de cette enseignante est donc un travail foncièrement multimodal. Or, nous savons que plus nous utilisons de canaux de communication, plus le message est susceptible d'être mémorisé par les apprenants (Tellier, 2008b) et interprété comme nous le souhaitons :

« 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 entendez en même temps 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, p.15).

Ainsi, nous pouvons supposer qu'il y aura convergence entre l'intention recherchée dans la transmission du message et sa réception par l'élève en question car « c'est vraisemblablement à partir de cette coalition d'indices sonores et visuels que vous interprétez les paroles du locuteur et que vous lui attribuez une ou des intention(s) » (*ibid.*).

L'extrait suivant (« Le président de la république française ») montre un autre exemple de SEN, en contexte FLS cette fois-ci. Que cette action prescriptive transcende les contextes fait de la SEN une pratique normalisatrice qui relève du « style professoral » (Cicurel, 2011a) de cette enseignante. L'intérêt de cet exemple réside notamment dans les enjeux identitaires qu'elle induit. Carlos dicte à l'enseignante son « Petit journal » qu'elle copie sur le tableau. L'extrait que nous reproduisons commence par la reprise des propos antérieurs de Carlos par l'enseignante. Lors de son intervention, Carlos effectue une erreur grammaticale (tour 4) et une formulation que l'EnsM considère comme incorrecte (tour 8). Elle répond à ces erreurs en produisant deux SEN (tours 5 et 9) en plus du décrochage métalinguistique opéré à la fin du tour 1 (« c'est quoi c'est quel temps ça j'ai vu »).

Corpus M-FLS/2 « Le président de la république française » (8°08-8°56)		
1	E	hier soir à la télé ++ j'ai vu:: +++ c'est quoi c'est quel temps ça j'ai vu↑
2	Carlos	eh passé composé
3	E	très bien ++ j'ai vu ++ qui
4	Carlos	à le président
5	E	LE:::
6	Carlos	LE président
7	E	président
8	Carlos	de France
9	E	alors on dit ++ voilà je vais te dire comment on dit en fait ++ comment on dit normalement on dit ++ le président ++ de
10	Carlos	la république
11	E	<u>LA</u> ::: eXACTement république +++ la république quoi
12	Carlos	française
13	E	FRANçai:::se ++ TRES ::: BIEN::: ouh::: ++ tu vois si tu sais des choses comme ça ben tu vas voir tu vas (a)voir ta nationalité française ++ dans quelques mois c'est bon +++ parc(e) qu'il veut c'est un un d(e) ses souhaits ++ vouloir la nationalité française rapidement (<i>rires</i>)

La première SEN (tour 5) ne pose pas particulièrement de question. Un commentaire que nous pourrions toutefois formuler concerne l'à-propos de l'intervention normalisatrice puisqu'elle freine l'élève dans son élan. Carlos se situe sur un plan informationnel alors que l'enseignante se place au niveau du code. Peut-on dès lors parler de but partagé ? Comment, dans cette situation, peuvent-ils coordonner les actions ?

La correction effectuée au tour 9 nous paraît intéressante à un double titre : elle est explicitement normative et elle initie un échange dans lequel va se jouer une sorte de duel identitaire. Précisons au préalable que l'enseignante est souvent dos à l'élève puisqu'elle note au tableau ce qu'il dit. Cette séquence d'évaluation est ouverte par le marqueur « alors » qui procure une valeur argumentative à la proposition qu'il introduit. D'ailleurs d'autres connecteurs viennent étayer cette argumentation annoncée : « voilà » et « en fait », ce qui donne plus de poids aux propos à venir. L'adverbe « normalement » attire notre attention assez tôt pour la valeur explicitement normative qu'il donne à ce discours, mais également pour le commentaire négatif qu'il sous-entend : comment on dit normalement = ton commentaire est compréhensible mais il n'est pas « normal », dans la norme. Autre fait remarquable : la répétition insistante de « on dit ». Il s'oppose en quelque sorte à « je vais te dire » sur le plan énonciatif puisque l'enseignante s'inscrit explicitement dans son discours et endosse le rôle de guide. « On », en revanche, introduit un certain flou référentiel puisqu'il peut aussi bien être catégorisé comme un pronom personnel, dans ce cas il renvoie à des personnes précises, ou comme un pronom indéfini. Une première approximation nous conduirait à opter pour le pronom indéfini, « on » relevant de ce que l'on a parfois coutume d'appeler l'« imaginaire normatif » (Vasseur, citée dans Arditty, 2004, vnsp.), qui peut servir le travail de figuration de l'enseignante comme nous le verrons plus loin. En réalité, nous pensons qu'il renvoie ici à l'enseignante et à la communauté linguistique des Français à laquelle elle appartient, mais dont elle semble vouloir exclure Carlos. En se rattachant à cette communauté, son intervention prend une autre légitimité qui dépasse le cadre de la classe et dont l'enseignante est une des représentantes instituées.

Pour autant, cette démarche est contrecarrée par l'intervention de Carlos au tour 10 qui vient compléter, pour ne pas dire subtiliser, la parole à l'enseignante. Dans le même temps, il l'informe qu'il sait. Son erreur n'est donc pas à imputer à sa méconnaissance de la langue/culture, mais à sa compétence d'élève qui requiert de *montrer* que l'on sait (Cicurel, 1985, p.11 ; Perrenoud, 1994, p.155). Ayant fait valoir cette compétence, Carlos devrait faire partie de la communauté linguistique à laquelle renvoyait le « on ». Pourtant, il en est maintenu à l'extérieur par un autre « stratagème », d'ordre légal cette fois-ci. Au tour 13, en dépit des félicitations qu'elle appuie vocalement, l'enseignante sous-entend qu'il n'est pas Français et nous informe (elle s'adresse directement au chercheur lors de cette intervention) qu'il souhaite

obtenir la nationalité française. Elle lui fait miroiter non sans risques - d'autant qu'elle rit en même temps - la possibilité d'obtenir la nationalité sur la base de ses compétences linguistiques¹¹⁰, alors que la connaissance de la langue française n'est qu'un des nombreux critères exigés pour acquérir la naturalisation.

L'impression globale qui ressort de cette séquence est celle d'un duel identitaire durant lequel l'élève montrerait sa capacité linguistique à rejoindre la communauté francophone et l'enseignante tenterait, certainement inconsciemment, de l'en maintenir au ban. Si l'élève a fini par gagner sa place dans la communauté linguistique, l'enseignante, tout en reconnaissant ses savoirs linguistiques et culturels, et donc son aptitude à obtenir la nationalité française, rappelle qu'à ce jour il est non français.

La dernière SEN que nous présenterons ici est tirée du corpus de Toulouse. Dans cet exemple (« On a sorti »), l'enseignante revient sur une sortie au théâtre et sur le comportement inacceptable que certains élèves ont eu à cette occasion. A la différence des autres exemples, celui-ci montre une préférence pour l'autocorrection (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977 ; McHoul, 1990) par les élèves.

Corpus T-FLS/1 « On a sorti » (23'57-24'14)		
1	E	et vous étiez où vous ↑ ++ (en)fin pas tout l(e) monde mais:// ↑
2	Abdallah	sur le canapé
3	E	non non là ça va
4	Otman	non on a sorti
5	?	ah on (a, est ?) sorti
6	E	on A sorti ↑
7	Abdallah	on est sortis
8	E	ah merci ++ on EST sortis c'est BIEN A:bdallah ++ OUI: on EST sortis ++ eh on l'a appris vendredi ça hein

L'enseignante initie cette séquence d'évaluation normative en effectuant une relance au tour 6, certainement en réaction à l'énoncé d'Otman (et non de l'élève intervenant au tour 5), comme l'indique l'orientation de son regard après qu'elle a terminé sa relance multimodale. Celle-ci vise à faire trouver, par les apprenants, la correction à l'erreur commise par Otman au tour 4. L'enseignante accompagne cette relance d'un emblème pédagogique (Fig.37, clichés a-e), d'un froncement de sourcil (Fig.37, cliché e) pour attirer l'attention des élèves sur l'élément non conforme, ainsi que d'une marque prosodique pour mettre en relief l'erreur à rectifier. Cette correction voco-mimogestuelle permet à l'enseignante de partager la fonction d'évaluateur avec ses élèves et de les rendre coresponsables de leurs apprentissages.

¹¹⁰ Pour toute demande de naturalisation, les candidats à la nationalité française doivent attester de compétences linguistiques de niveau B1 du Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL).



Figure 37 : Relance voco-mimogestuelle

[on A sorti] (tour 6, 24'03-24'05)

Cet échange se conclut par une réaction positive très vive (prosodie et félicitations verbales) de la part de l'enseignante au tour 8 qui remercie Abdallah de sa réponse donnée au tour 7. Cet acte de langage nous semble significatif pour deux raisons : 1) l'acte de langage ne répond pas au principe de dépendance (Schegloff & Sacks, 1973, p.296). En effet, suite à la réponse de l'élève, l'enchaînement attendu aurait dû être une félicitation ou tout autre acte validant positivement l'intervention d'Abdallah ; 2) une réponse d'élève, fût-elle positive, entre dans la logique définie par le contrat didactique et ne requiert *a priori* pas de remerciement. Dès lors, en introduisant le remerciement dans cet échange, l'enseignante dit autre chose que la reconnaissance positive de l'intervention. Elle accorde une valeur autrement symbolique à la réponse qui est reçue tel un service rendu par Abdallah ; elle déplace donc la relation du niveau informationnel au niveau interpersonnel. Ceci est tout à fait plausible avec cette situation pédagogique. Abdallah, en réemployant certains éléments du cours précédent (« vendredi », tour 8), renvoie à l'enseignante une image positive d'elle-même. Astolfi ne s'interroge-t-il pas sur le fait que « tout éducateur [rêverait] d'un monde idéal dans lequel ce qu'apprennent les élèves serait le miroir conforme, le calme reflet de ce qu'il a enseigné » (2008, p.9) ? C'est ce que suggère d'ailleurs la remarque finale « eh on l'a appris vendredi ça hein » (tour 8) qui témoigne d'un optimisme fréquent, pour ne pas parler d'une illusion chez les enseignants sur une correspondance temporelle entre progression des apprentissages et progression intellectuelle (*ibid.*, p.10) : ce qui a été étudié est acquis, donc réutilisable.

Ces premiers éléments d'analyse ont permis d'observer les plus évidentes formes de pression externe unilatérale exercée, parfois avec acharnement, par les enseignantes pour que leurs élèves intègrent les normes linguistiques. Certaines pratiques sont plus subtiles ; elles donnent l'impression de reposer sur un travail collectif qui aurait pour intérêt principal les apprentissages, alors qu'en réalité, elles visent la réalisation d'un seul objectif : le projet d'enseignement.

1.2 Vrai projet d'enseignement, fausse construction collective

Si les séquences que nous avons analysées précédemment sont l'expression d'une pression normative répondant explicitement à un projet d'enseignement, celles qui suivent le mettent en scène plus subtilement. Tout enseignant tente de mettre en œuvre « une action planifiée » (Cicurel, 2011a, p.124) qui préexiste à la rencontre avec les élèves, comme le suggèrent ces deux courts extraits :

- « ok +alors pour les personnages on n'a pas terminé quand même pa(r)c(e) qu'après on est *on est sortis* », Corpus T-FL1/1-2 (8'53-8'56) ;
- « on va pas *y* arriver », Corpus T-FL1/1-3 (2'03).

Les éléments indiqués en italique permettent de prendre conscience de cette planification qui semble devoir demeurer implicite, voire cachée (Cicurel, 1984). Le premier exemple (« On est sortis ») dit bien qu'il existe dans l'esprit de l'enseignante une progression à suivre, un chemin duquel il n'aurait pas fallu dévier pour atteindre le but prévu. Or, elle semble être la seule à savoir qu'ils avaient emprunté un sentier balisé. Dans le second extrait, le pronom de lieu « y » indique également l'existence d'un objectif visé par l'enseignante. En règle générale, pour que la substitution soit correctement interprétée, un pronom devrait renvoyer à un élément partagé antérieurement avec le coénonciateur. Le cas échéant nous pouvons supposer qu'il a une valeur cataphorique, souvent utilisée pour maintenir un suspense ou donner un certain flou référentiel. En l'occurrence, parce qu'il nous semble que « l'objet a déjà, pour ainsi dire, été parlé » (Volochnikov [Bakhtine], cité dans Moirand, 2004, vnspl.), il est tout à fait pertinent d'avancer que ce pronom renvoie à un discours intralocutif :

« Le locuteur est son premier interlocuteur dans le processus de l'autoréception : la production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit précédemment, avec ce qu'il est en train de dire, et avec ce qu'il a à dire » (Bres & Mellet, 2009, p.4).

Le pronom « y » ne fait pas écho à une parole énoncée antérieurement en classe, mais certainement à une planification pensée et mise en mots sur papier. L'enseignante dialogue avec elle-même sur la question de ses objectifs.

Cette courte analyse visait à mettre au jour l'existence d'une planification qui va guider l'enseignante dans sa progression. Les stratégies mises en œuvre par l'enseignante pour parvenir au « lieu mystère » sont nombreuses. Celles que nous avons retenues soulignent la quête du bon mot, de ce qu'il *faut* dire (vs. ce que l'on *veut* dire).

1.2.1 Interpellation nominalisée pour cheminer vers son but

De manière *a priori* anodine, l'enseignante interpelle certains élèves à des moments stratégiques¹¹¹. Qu'ils s'appellent Sandrine, Clémence ou Thierry, ils font partie d'une sorte de réservoir d'élèves référents pour progresser sans embuches vers l'objectif visé. Ils répondent à des attentes dictées par un projet d'enseignement mais également par un temps pédagogique non extensible : il faut avancer pour finir le programme ou le cours. Ces extraits (« Sandrine I » et « Sandrine II ») montrent en partie comment l'enseignante passe du collectif à l'individuel pour cheminer vers son but. En désignant certains élèves, elle utilise ses atouts pour ne prendre aucun risque (tour 3), tout au moins pour les minimiser.

T-FL1/1-1 « Sandrine I » (10'05-10'24)		
1	E	et comment euh:: comment ils se sentent quand il dit quand ils euh::: disent brun↑ qu'ils font c(e) qu'il faut faire lorsqu'on leur demande comment ils se sentent↑
2	?	ça fait bizarre au début
3	E	oui ++++ Sandrine↑
4	Sandrine	et puis il s'habitue c'est progressif
5	E	très bien ++ voilà ++ il s'habitue ++ c'est progressif

Sandrine, dans le deuxième exemple, tient le rôle de celle qui doit littéralement aider le groupe classe à sortir de l'obscurité (tour 1).

T-FL1/1-3 « Sandrine II » (2'06-2'26)		
1	E	Sandrine↑ ++ est-c(e) que tu peux nous éclairer ou pas tu as une idée ou pas pourquoi on peut les imaginer à trente ans quarante cinquante soixante soixante-dix↑
2	Sandrine	parc(e) que chacun a son image de monsieur tout l(e) monde
3	E	chacun a son image de monsieur tout l(e) monde ++ et euh:::++ et pourquoi est-c(e) qu'on peut se faire l'image qu'on veut↑ ++ on va pas y arriver
4	Sandrine	parc(e) qu'y a pas de description

Cette démarche n'est toutefois pas sans risque pour l'enseignante et les élèves. En effet, même en jouant son atout Sandrine, le cours s'enlise et conduit l'enseignante à évoquer brièvement l'existence d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1994) : « on va pas y arriver ».

Nous n'avons malheureusement pas pu obtenir la perception de ces élèves au sujet des interpellations nominatives. En revanche, les séances d'hétéroscopie effectuées à Montpellier avec certains élèves de FL1 ont permis de relever des commentaires concernant cette forme d'interpellation.

¹¹¹ A noter également que parfois, cette interpellation nominative permet à l'enseignante de récupérer l'attention de certains élèves bavards. Bien que cela fasse partie d'une gestion des normes scolaires, nous ne développerons pas ces situations.

Corpus Hétéroscopie-FL1-Filles « Elles sont un peu plus intelligentes » (2CH-FL1)		
1	Monique	elle interrogeait toujours Manuel Léa Patricia Elodie
2	Elodie	moi ↑ (<i>sourit + pousse légèrement son amie également mentionnée</i>)
3	Patricia	<u>oh ça va</u>
4	Linda	<u>mais c'est vrai</u> c'est vrai parce qu'elles sont un peu:: plus intelligentes que nous alors elle elle j(e) sais pas elle doit croire//
5	Monique	presque elle veut pas perdre son temps avec nous
6	Linda	ouais voilà
7	ENQ.	donc c'est presque elle ne voudrait pas perdre son temps + vas-y
8	Monique	c'est presque elle voudrait pas perdre son temps à nous écouter parce que des fois elle nous ignore presque on dirait
9	Linda	hmm
10	Patricia	des fois X
11	Linda	XX
12	Elodie	XX
13	ENQ.	euh attendez attendez
14	Monique	genre au bout d'un moment moi je levais la main pendant super longtemps et Lily aussi et là di-di- genre trois quart d'heure après elle me voit elle dit ah enfin Monique tu lèves la main
15	Elodie et Patricia	(<i>rires</i>)
16	ENQ.	et tu disais (<i>s'adresse à Linda</i>) intelligente
17	Linda	non mais c'est des fois on lui parle/ c'est comme moi là en ce moment je suis toute seule là j'aimerais aller au fond mais des fois j(e) lui parle mais on dirait qu'elle me voit pas c'est trop bizarre
18	ENQ.	et tu disais intelligente qu'elle interroge que les intelligentes
19	Linda	oui oui
20	ENQ.	pourquoi↑
21	Linda	ben ouais pour pas perdre notre temps
22	ENQ.	et ça veut dire quoi être intelligente ↑
23	Linda	répondre <u>bien aux questions</u>
24	Elodie	<u>être poli:::</u>
25	ENQ..	euh attends chacun/ ça veut dire quoi↑
26	Linda	faut bien répondre aux questions avoir la bonne réponse
27	Patricia	on a l'impression qu'on a/ qu'elle veut interroger que ceux qui::://
28	Elodie	qui savent
29	Patricia	ouais parce que moi une fois je levais pas la main + oh oui c'est quoi la réponse Patricia oh la la ça m'énervait:::

Différents éléments de cet échange nous semblent intéressants. Il apparaît clairement que les élèves, ici d'une classe de sixième, sont formidablement conscientes des objectifs visés par leur enseignante dans cette démarche d'interpellation nominalisée (tours 4, 27-29). Les motivations derrière cette pratique n'échappent pas non plus à leur jeune vigilance : faire progresser le cours (tour 21). Ceci dit, et le facteur âge est ici essentiel, il y a une contradiction dans les propos échangés : le regret de ne pas être interrogée et l'exaspération (feinte ?) de l'être (tour 29). Comme nous le rappelle Brown (2001, p.92), l'adolescence est une terrible période de transition, de confusion et de timidité, d'où une sensibilité accrue au regard de l'autre. L'enseignant est encouragé à ne pas embarrasser les élèves, or l'interpellation nominative peut susciter une telle gêne. A l'inverse, à en croire ces élèves, ne pas être désigné par l'enseignante, c'est ne pas exister à ses yeux et à ceux de la classe. C'est être catégorisée implicitement comme « non intelligente », donc exclue de l'avancée du cours car seuls les intelligents répondent bien aux questions (tour 23 et 26) et « [ont] la bonne réponse » (tour 26).

Ces élèves sont donc loin d'être dupes ; elles comprennent que l'enseignante vise un objectif bien précis, et que pour l'atteindre, elle doit se concentrer sur « ceux qui savent » (tour 27-28) afin d'obtenir la bonne réponse en un minimum de temps.

Une telle démarche visant à rentabiliser le temps pédagogique peut éventuellement être compréhensible si l'on se place du point de vue de cette enseignante qui, selon ses propos en entretien semidirigé, est prise dans une temporalité dictée à la fois par les programmes et par la collaboration avec les collègues : « la sixième- y'a quand même- on est quand même tous:::: tous les professeurs on avance tous ensemble » ; « y'a une inquiétude de ne pas aller- de ne pas avancer » (Corpus entretien semidirigé EnsM). Pourtant, parce qu'elle met en jeu les faces des élèves, très sensibles à cet âge, l'enseignante est susceptible d'entraîner des conséquences contreproductives sur le plan psychoaffectif, alors que nous savons l'importance de l'affect dans les apprentissages (Bogaards, 1988, p.100).

1.2.2 Voyage en terme inconnu : ce que l'on veut dire vs. ce qu'il faut dire

La recherche de la bonne réponse rythme également d'autres échanges, ce qui leur donne des allures de véritable voyage en terme inconnu dont seule l'enseignante connaît la destination finale. Cicurel (1994) a montré comment les enseignants coconstruisent le cours en thématissant leur discours sur le dire des apprenants. L'analyse de nos corpus a fait ressortir un élément récurrent : cette forme de coconstruction est parfois bancal et est maintenue telle quelle par l'enseignante. D'une part nous avons en effet une enseignante qui a planifié le cours et qui en connaît l'issue. Elle a donc des attentes bien précises quant *au* (bon) mot ou à *la* (bonne) expression à obtenir de la part de ses élèves. D'autre part, nous observons des élèves qui avancent à l'aveugle, avec parfois pour seules béquilles les indices délivrés au compte-gouttes par l'enseignante.

Dans ce premier extrait (« Ajustable c'est joli ça »), l'enseignante recherche un adjectif permettant de qualifier l'histoire de *Matin brun*, qu'ils étudient. Elle vise à faire trouver à ses élèves un mot évoquant le caractère intemporel du récit. Elle commence par reformuler le contenu de l'intervention (inaudible) d'une élève :

Corpus T-FL1/1-3 « Ajustable c'est joli ça » (7'22-8'31)		
1	E	c(e) qu'elle (<i>une élève</i>) veut dire c'est qu(e) ça fait- voilà ça fait pas l(e) même effet si c'est +++ si l'histoire on a l'impression qu(e) c'est une histoire passée ++ ou si on a l'impression qu(e) c'est une histoire qui est de maintenant voilà ++ c'est-à-dire que cette histoire j'aimerais bien un adjectif↑ ++ Yvon s'il te plaît
2	Cedric	ajustable
3	E	ajustable + c'est joli ça très bien + alors je voudrais un adjectif où il y a le mot temps dedans ++ non mais c'est bien il me plaît ajustable c'est joli ++++ pas d'idée ++++ c'est un peu comme le présent le présent d(e) vérité générale +++ cette histoire a- ++ elle est comment +++ vous n(e) trouvez pas le mot +++ que(l)que chose qui est toujours vrai qui peut être toujours vrai +++ non +++ c'est pas grave +++ Sandrine ++ une idée Albert↑
4	Albert	immuable
5	E	immuable ++ oui c'est bien allez on cherche des adjectifs
6	?	XX
7	E	immuable
8	Sabrina	intemporel
9	E	oui c'est bien Sabrina + vous l'avez entendue↑
10	?	non <u>parc(e) que</u>
11	E	<u>intemporel</u>
12	Selim	c'est ce qu(e) j'ai dit
13	?	c'est <u>Selim qui</u> l'a dit
14	E	<u>très bien</u>

De nombreux éléments de cet extrait pourraient faire l'objet de commentaires (l'enseignante en tant que « traductrice » du discours d'un élève, l'interpellation nominative, le rappel aux normes de comportement). Nous souhaiterions toutefois concentrer notre analyse sur les tours 3 et 5 de cette séquence.

En premier lieu, il nous a paru intéressant de revenir sur la félicitation émise par l'enseignante au tour 3, suite à la proposition de Cédric : « ajustable » (tour 2). Il est tout à fait remarquable de voir comment l'enseignante accorde à l'intervention de Cédric non pas une valeur pédagogique, plan sur lequel se situe l'élève, mais un jugement esthétique. Ce glissement vers des normes esthétiques permet à l'enseignante de réfuter poliment cet adjectif : « alors je voudrais un adjectif où il y a le mot temps ». Il confère également à cet échange un certain décalage dont l'enseignante n'a semble-t-il pas conscience ; c'est ce qu'indiquerait le segment « non mais c'est bien il me plaît ajustable c'est joli ». Ce décalage se double d'ailleurs d'un autre perceptible au niveau énonciatif. Cédric est intervenu en tant qu'élève répondant à une requête de l'enseignante. Or, si l'on prête attention à la réponse de cette dernière, nous sommes interpellé par la prise en charge affective du terme proposé « il me plaît », qui suggérerait que l'énonciateur s'exprime simultanément depuis plusieurs positions, celle d'enseignante mais également celle d'individu, celle-ci prenant ici le pas sur celle-là. En effet, à la différence de « c'est joli (ça) », qui « informe autrui des propriétés de l'objet » (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p.167) et donne à l'évaluation un effet d'objectivité (*ibid.*), « il me plaît » fait de l'enseignante l'auteure explicite du jugement porté sur l'adjectif soumis par l'élève. Cette stratégie

énonciative peut s'expliquer par le travail de figuration, introduit sur le plan discursif par « non mais » (elle lève à cet instant même les sourcils), que tente d'effectuer l'enseignante lorsqu'elle s'aperçoit de l'impact de son premier commentaire évaluatif. Elle accumule les compliments (c'est bien/il me plaît/c'est joli) pour dissimuler son malaise et réparer la face de l'élève, tout en lui offrant un large sourire adoucisseur. Ceci dit, elle reprend aussitôt sa quête du bon mot, comme si cet échange n'avait jamais eu lieu : « pas d'idée » (tour 3).

La suite de l'intervention de l'enseignante confirme que les élèves doivent répondre à une attente bien précise : « vous ne trouvez pas *le* mot » (tour 3). L'emploi de l'article défini indique clairement que l'enseignante vise un mot spécifique : il ne s'agit donc pas de partir de ce que les élèves ont à proposer sur la base de leur compréhension du texte, mais véritablement de leur faire deviner ce qu'elle a, elle, en tête. Pour cela, et suite à l'échange avec Cédric qui lui a fait prendre conscience du flou de sa première consigne, elle leur donne un indice : « *alors* je voudrais un adjectif avec le mot *temps* dedans » (tour 3). Le lexème « alors » marque une rupture avec l'élément précédent et apporte une précision qui manquait jusque-là pour mieux guider les élèves dans cette quête du bon mot. L'absence de réponse « spontanée » conduit l'enseignante à effectuer un travail de figuration pour rassurer les élèves sur leur incapacité à trouver le mot attendu : « c'est pas grave ». Elle poursuit pourtant en interpellant deux de ses élèves ressources, ce qui vient contredire l'idée qu'elle puisse abandonner la quête.

Revenons brièvement sur le travail de figuration et l'expression employée (« c'est pas grave ») car il peut y avoir une autre façon de la comprendre. Parce que ce silence peut être interprété comme un « raté » de son enseignement, « c'est pas grave » peut se lire comme une forme d'« autoréconfort » ; l'enseignante parle à son élève mais s'adresse à elle-même. En effet, tout dysfonctionnement dans sa progression n'est-il pas potentiellement le reflet d'un échec dans sa planification qui remettrait l'enseignante « en question à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné » (Astolfi, 2008, p.11) ? Cela viendrait d'ailleurs éclairer le regain de dynamisme au tour 5 : « oui c'est bien allez on cherche des adjectifs », comme pour rejeter tout défaitisme. Selon nous, la félicitation ne concerne ni le contenu, ni la forme de cette intervention. Elle a pour seul objectif de remobiliser les troupes afin que les élèves proposent à la volée des adjectifs (« j'aimerais/je voudrais bien *un* adjectif », tour 1 => « on cherche *des* adjectifs », tour 5) qui leur viennent à l'esprit. Cette figure de commandant en chef mobilisant ses soldats se note également dans l'emploi du pronom personnel indéfini « on », dans lequel l'enseignante s'inclut comme un supérieur militaire s'impliquerait, de loin, au combat se déroulant sur le front (*j'*aimerais bien, tour 1 => *je* voudrais, tour 3 => allez *on* cherche, tour 5).

Au final, ce passage nous montre qu'il y a télescopage entre ce que les élèves *veulent* dire et ce qu'il *faut* dire : « dans la communication, on ne dit pas ce qu'on veut dire, mais ce

qu'il faut dire, et de la manière la plus adéquate, pour obtenir de l'autre le résultat que l'on veut » (Charmeux, 1989, p.37). Il revient à l'enseignante de trouver diverses stratégies¹¹² pour parvenir à ses fins, stratégies qu'elle construit dans le feu de l'action, en fonction des interventions d'élèves.

L'extrait de corpus suivant, « Quels sont les sentiments I ? », nous permet d'observer comment l'enseignante reste à l'affût du mot juste tout en poursuivant sa gestion des interactions. Dans la séquence retranscrite ci-dessus, l'enseignante demande aux élèves les sentiments que ressent le narrateur de *Matin brun* suite aux répressions de la milice totalitaire.

Corpus T-FL1/2-4 « Quels sont les sentiments I ? » (1'18-1'35)		
1	E	quels sont ses sentiments↑
2	Olivier	inquiet
3	E	inquiet
4	Pierre	il essaye de se:::
5	Chloé	il est <u>dubitatif sur la situation</u>
6	E	(L'enseignante oriente son regard vers Chloé, la pointe du doigt et boche de la tête)
7	Pierre	<u>de se XX</u>
8	E	<u>oui</u> (à Chloé)
9	Olivier	ben <u>i(l) s(e) rend compte</u> qu'y a un problème là enfin:::
10	E	très bien
11	Olivier	que ça commence à devenir grave

Être à l'affût signifie que nos sens sont en alerte, que nous sommes prêts à bondir, réagir ou saisir une réponse au moindre bruissement de voix. Pierre prend la parole pour répondre à la relance que l'enseignante effectue par sa reprise du mot « inquiet » (tour 3) proposé par Olivier (tour 2). Dans un bref moment d'hésitation de Pierre (« de se::: » tour 4), alors que l'enseignante est toujours attentive à cet élève comme le signale l'orientation de son regard (Fig.38, cliché a), Chloé subtilise la parole pour soumettre son idée (tour 5).



Figure 38 : Position de coénonciatrice et évaluatrice mimogestuelle

Pierre : - il essaye [de se:::
 Chloé : il est dubitatif sur la situation
 E : (validation multimodale)
 Pierre : de se XX]
 (tours 4-7, 1'22-1'24)

¹¹² Tactiques dans les termes de Cicurel. Rappelons que nous ne distinguons pas stratégie de tactique, les deux pouvant renvoyer à des actions construites dans l'échange (cf. Chapitre II, § 1.3.1).

L'enseignante valide alors l'interruption de Chloé en associant le verbal et la mimogestuelle : « oui » (tour 8) + hochement de tête + déictique à fonction évaluative. Cette validation multimodale confirme, ici, que l'enseignante est à l'affût d'un mot précis, qui peut être énoncé de manière impromptue comme c'est le cas ici, au point d'abandonner sans ambages son statut de coénonciatrice de Pierre. D'ailleurs, la figure suivante (Fig.39) montre que, à l'instant où Olivier essaie de reformuler son idée (« enfin::: », tour 9), l'enseignante valide par un hochement de tête (Fig.39 clichés a-b) son intervention inachevée, puis se tourne vers le tableau pour noter l'idée de Chloé (Fig.39, clichés c-e), sans faire véritablement cas de l'effort d'Olivier.



Figure 39 : Validation non verbale d'un énoncé inachevé

Olivier : ben il se rend compte [qu'y a un problème là enfin :::] (tour 9, 1'25-1'26)

Ainsi, on s'aperçoit que la mimogestuelle de l'enseignante peut indiquer tout autant que la parole qu'elle était à la recherche d'un élément précis. Le déictique qu'elle a produit ainsi que son hochement de tête (tour 6) pourrait aisément être paraphrasés par « c'est le bon mot ». Cette action est également observable en FLS, comme nous le verrons dans le chapitre consacré au style professoral (*cf.* Chapitre X).

Pour clore ce voyage en terme inconnu, il convient de revenir sur la stratégie discursive mise en place par l'enseignante de Toulouse pour obtenir la réponse attendue (« Quels sont les sentiments II ? »). Si l'on s'intéresse spécifiquement à ce processus verbal, on se rend compte qu'il suit une structure type dont cet extrait est assez symptomatique :

Corpus T-FL1/2-4 « Quels sont les sentiments II ? » (0'30-0'46)			Structure type
1	E	quel est ce sentiment↑ ++ les sen- le sentiment du narrateur ++ au début↑	Q ¹¹³
2	Ben	triste	Ré1
3	E	triste	R
4	Gaëlle	il est un peu ému	Ré2
5	E	il est un peu ému	R
6	Marc	juste un peu ému	Ré3
7	E	juste un peu ému +++ bien	R
8	Jules	il est indifférent	Ré4
9	E	ok +++ bien c'est le bon mot ++ <u>plus fort</u> ↑ ++ <u>très bien</u>	Validation 1
10	Jules	<u>il est indifférent</u> on <u>vient de tuer</u> son chien XXX	AutoR
11	E	très bien	Validation finale

¹¹³ Q = question ; Ré = réponse ; R = reprise.

Nous voyons l'intérêt des reprises, qui ont essentiellement une fonction métacommunicative puisqu'elles permettent à l'enseignante de relancer les élèves jusqu'à ce que, le mot attendu ayant été trouvé, l'échange atteigne une « complétude interactionnelle » (Germain, 1994, vnsp.). Arditty (1987b) rappelle que ces rétroactions, selon l'intonation, sont une demande de répétition d'un élément ne répondant pas à des attentes (audibilité, conformité aux normes linguistiques ou interactionnelles). C'est exactement ce que l'on perçoit dans cet exemple. Alors qu'elle s'apprête à clore cette recherche collective (« bien », tour 7), elle entend Jules proposer le terme souhaité. Elle valide alors la réponse, ce qui a pour effet de mettre un terme à la quête.

Pour conclure, nos analyses mettent en évidence une construction collective de normes non pas formelles sur le plan linguistique ou interactionnelle mais en termes de contenu lexical.

Cette quête collective répond au final à une logique individuelle de l'enseignante. Elle a des attentes précises qui font office de véritable crible auditif puisque ce qui ne correspond pas au mot attendu sert au mieux de tremplin pour trouver la solution. On s'aperçoit alors de la force, voire de la rigidité de la planification dans laquelle l'enseignante s'enferme si elle n'est pas en mesure de prendre des risques et d'écouter ce que ses élèves ont à lui dire, eux aussi, sur le texte. Il y a certes en apparence une construction collective qui est mise en place ; elle sert en réalité uniquement le curriculum caché de l'enseignante. Cela fait écho aux propos d'un des IA-IPR Lettres-FLS, recueillis lors de notre entretien interactif¹¹⁴ :

- « Quand le professeur [de FL1] dit aux élèves vous allez- vous allez *me* faire une restitution de je sais pas quoi +++ on voit les enfants au fond ils sont bloqués parce qu'ils se disent qu'est-ce- qu'elle attend + mais qu'est-ce qu'elle attend ou qu'est-ce qu'il attend et:::: ils osent pas trop prendre la parole parce qu'ils savent pas trop et d'ailleurs souvent des collègues + des bons profs hein disent ah non c'est pas c(e) que j'attends ++ c'est pas ça ++ quelques fois y'a des réponses qui sont intéressantes mais mon Dieu si si elle écoutait ça l'o- ça l'obligerait à aller vers une autre piste enfin ».
(Corpus entretien interactif IA-IPR).

¹¹⁴ Rappelons que, malgré le lien évident entre notre analyse et ces propos, les IA-IPR n'ont pas visionné les vidéos de classe.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : pression normative externe, normalisation multimodale et projet d'enseignement

Notre intention dans cette section était de montrer que la dimension interactive de la construction des normes ne pouvait être considérée comme une réalité des classes.

Nous avons eu l'occasion de mettre au jour des occurrences de construction normative externe émanant principalement des enseignantes. Le travail sur la correction phonologique exercé par les professeures révèle l'existence d'un imaginaire de performance chez les enseignantes étudiées, qui visent l'adéquation à une norme linguistique. Par ailleurs, l'analyse de séquences d'évaluation normative (SEN) proactives a permis de souligner le rôle tenu par les représentations que peut avoir l'EnsT aussi bien de la compétence des élèves francophones, puisque cela ne concernait que ce public, que du métier d'enseignant. L'étude de SEN rétroactives a permis d'évaluer l'importance de la multimodalité dans la transmission des normes. Les enjeux pédagogiques inhérents à ces interventions normatives sont doublés d'enjeux d'ordre interpersonnel et identitaire.

Nous avons par ailleurs montré qu'il existait une construction collective des normes en trompe l'œil, motivée par un projet d'enseignement qui ne peut engager les enseignantes que dans une démarche individuelle de normalisation scolaire. La planification pédagogique conduit les enseignantes à suivre une progression précise ; elles ont certaines exigences qui justifient le recours à une forme d'interpellation nominalisée orientée vers la réalisation d'un but, dont sont tout à fait conscientes les élèves de l'EnsM. De fait, c'est à un véritable voyage en terre inconnue auquel sont conviés à leur insu les élèves, qui sont invités à dire ce qui est attendu et non pas ce qu'ils voudraient dire. Autant la mimogestualité que les reprises verbales participent de cette sélection des réponses sur la base d'attentes linguistiques et thématiques non verbalisées, qui font office de crible auditif. Cette épopée n'est pas sans risque sur la face des élèves, dont certaines interventions sont retoquées sous prétexte de non correspondance avec le mot attendu.

Ces résultats ne doivent toutefois pas faire oublier comment l'élève participe à la construction de son apprentissage ou de son identité interlocutive et sociale dans le cadre des échanges de classe (Coste, 1984 ; Mondada, 1995 ; Arditty & Vasseur, 1999 ; Vasseur, 2005 ; Pekarek-Doehler, 2006). Même si les observations précédentes nous ont permis de rappeler en quoi la construction des normes répondait ponctuellement à une logique individuelle, nous verrons dans la section suivante comment les élèves s'invitent dans la construction des normes.

2. Coconstruction des normes conversationnelles¹¹⁵

Nous entendrons coconstruction dans le sens que lui donnent Jacoby & Ochs (1995, p.171), à savoir « la création conjointe d'une forme, d'une interprétation, d'une position, d'une action, d'une activité, d'une identité, d'une institution, d'une compétence, d'une idéologie, d'une émotion ou de toute autre réalité culturelle significative¹¹⁶ ». Les auteures précisent que cette coconstruction n'implique pas nécessairement une coopération. En d'autres termes, la négociation peut se faire sur un mode irénique, consensuel, ou à l'inverse agonal (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.141), dans lequel nous inclurons les coopérations explicitement non autorisées.

Nous privilégierons deux entrées : une analyse d'exemples de déritualisation, qui suppose une construction interactive des normes linguistiques et/ou interactionnelles durant laquelle vont se confronter des conceptions divergentes des règles. Puis, nous étudierons cette coconstruction des normes en nous appuyant sur des extraits offrant des occurrences de négociation pacifique des normes linguistiques.

2.1 La déritualisation : un mode agonal de coconstruction des normes conversationnelles

L'échange didactique n'est pas toujours apaisé. Certains travaux sur les violences verbales en classe ont étudié la montée en tension dans les interactions élève/enseignant, qu'elle soit générée par les exigences linguistiques des enseignants (Romain & Rey, 2011) ou par les attentes en termes d'attitudes scolaires (Auger, 2003). Lors de ces « déritualisations » (Moore & Simon, 2002, vns.), les élèves coconstruisent, sur le mode agonal, les normes linguistiques et interactionnelles.

2.1.1 Déconstruction des normes d'interaction

Si les interactions didactiques sont constituées de plusieurs foyers d'interactions (Rivière & Bouchard, 2011), il n'en demeure pas moins que les enseignantes tiennent à en maîtriser l'existence. Alors, lorsque des élèves s'essaient à entrer en résistance contre ces normes, la prescription normative se fait plus forte.

¹¹⁵ Pour mémoire, « conversationnelles » renvoie aux normes linguistiques et interactionnelles.

¹¹⁶ « [W]e refer to coconstruction as the *joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality* ». (...) « However, coconstruction does not necessarily entail affiliative or supportive interactions ». Les italiques sont des auteurs.

Dans ce premier exemple, « Tu as ton carnet », le cours de fin d'après-midi se termine. Les élèves sont particulièrement bavards et l'enseignante, exaspérée, a le sentiment de ne pas avancer. Elle a déjà exigé en vain le silence à plusieurs reprises au point d'avoir déjà récupéré le carnet de correspondance d'une élève. Dans cet extrait, elle s'adresse à deux autres élèves.

Corpus T-FL1/2-4 « Tu as ton carnet » (3'11-3'33)		
1	E	John et Richard XX
2	John ?	comment↑
3	E	John
4	John	oui
5	?	(mais oui c'est jamais lui ?)
6	John	mais de quoi↑
7	E	tu as parlé à Sandrine là
8	John	ah oui oui
9	E	tu as ton carnet↑
10	John	pourquoi↑
11	E	ben parce que
12	John	je l'ai appelée
13	E	oui c'est bon X tu me donnes ton carnet

Nous observons une tentative de remise en cause de l'autorité de l'enseignante par John (tour 10). De toute évidence, il ne comprend pas, ou feint de ne pas comprendre (tour 6), les motivations de son interpellation par l'enseignante. La requête indirecte émise par l'enseignante (tour 9) est toutefois de suite correctement interprétée par l'élève. Il y répond d'ailleurs par une autre question (tour 10) qui interroge le bien fondé de cette demande de l'enseignante. L'« explication » qu'elle lui donne : « ben parc(e) que » (tour 11) fait appel à la loi, comme nous l'entendions dans notre partie théorique (*cf.* Chapitre II, § 2.1) c'est-à-dire à ce qui nous transcende et s'impose à nous. C'est une évidence, comme le suggère d'ailleurs aussi la mimique faciale¹¹⁷ de l'enseignante et le fait qu'elle se déplace vers lui pour le récupérer (Fig.40). Il n'y a donc pas de justification à donner, ni de commentaire supplémentaire à apporter.



Figure 40 : Mimique faciale exprimant l'évidence
[ben parc(e) que] (tour 11, 3'26-3'27)

¹¹⁷ Le mouvement corporel de l'enseignante rend la lecture de cette mimique assez difficile à interpréter sur la capture d'écran. L'enseignante secoue légèrement et rapidement la tête de droite à gauche en fermant les yeux et en haussant les sourcils.

L'échange devrait se clore ici mais John le poursuit en apportant une précision sur sa prise de parole (tour 12). L'enseignante se trouve alors contrainte d'explicitier deux éléments au tour 13 : la clôture de cette séquence latérale (« oui c'est bon ») et l'injonction de lui remettre le carnet (« tu me donnes ton carnet »). La « contre-offensive » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.73) mise en œuvre par John échoue. L'analyse de cette déritualisation donne l'opportunité d'observer la dynamique identitaire présente dans toute interaction. Cet extrait met en effet en scène la confrontation de deux statuts pris dans un système de places qu'il convient de défendre ou renégocier en contexte.

L'exemple suivant (« Si tu veux je parler ») est tiré du corpus de Montpellier en UPE2A. Quelques minutes plus tôt (2'22-2'53), un bras de fer a eu lieu entre l'enseignante et Antonio pour un problème de comportement (pieds sur les chaises et bavardages) qui a entraîné le déplacement de cet élève ailleurs dans la classe. Souhaitant communiquer avec son ami Nolan, Antonio a écrit un message sur un papier qu'il a ensuite formé en boule avant de le lui lancer. L'enseignante le voit et réagit de suite.

Corpus M-FLS/ 10 « Si tu veux je parler » (5'09-5'56)		
1	E	non ça va bien↑ ++ donne-moi ton carnet toi
2	Antonio	euh:: c'est pour /el/ pour pas X
3	E	DOnne-moi ton CARNET
4	Antonio	j'ai pas mon carnet
5	E	tu n'as pas ton carnet↑ +++ bon bien j'en informe la vie scolaire
6	Antonio	Madame c'est un chose
7	E	ça commence à bien faire hein
8	Antonio	si si tu veux je parler↑
9	E	pardon↑
10	Antonio	mais je veux pas +++ c'est mieux pour parler pas Madame
11	Brenda	Madame ++ comment XX↑ +++ Madame
12	Antonio	ah je l'ai je l'ai non non Madame je l'ai +++ Madame il est là mon carnet
13	As	<i>rites</i>

Si l'on s'intéresse aux discours des deux interactants, nous nous apercevons que chacun, à leur manière, s'appuie sur des arguments pour asseoir leur droit et autorité. La pression normative qu'exerce l'enseignante pour gérer l'existence de ce foyer de discussion s'exprime de trois manières : 1) l'injonction contenue dans l'utilisation de l'impératif (tours 1 et 3) ; 2) la prosodie, qui vient appuyer l'ordre donné au tour 3 et enfin 3) la pression institutionnelle (tour 5).

De son côté, Antonio use de divers procédés pour négocier les normes avec l'enseignante. Tout d'abord, aux tours 2 et 6, il tente de lui expliquer ses motivations, que rejette l'enseignante en réitérant son injonction et son exaspération. Il oppose ensuite à l'enseignante un refus détourné puisqu'il affirme ne pas avoir son carnet : il évite ainsi le refus frontal qui aurait eu pour effet d'accroître davantage la tension. L'argument final (tour 8)

renoue avec la négociation, mais produit l'effet contraire puisqu'il contraint l'enseignante à faire un choix : le bavardage écrit ou oral. Il est assez intéressant de voir comment Antonio tente de négocier non pas un retour aux normes interactionnelles attendues par l'enseignante, mais un *degré* de déritualisation. Il prend donc pour acquis sa « déviance » interactionnelle et propose une fausse alternative à l'enseignante.

Cet échange, qui est tout en tension, est un véritable bras de fer verbal dont l'enjeu est le système de place. Chacun tente d'assoir son droit à être entendu, Antonio étant toutefois discrédité par son écart à la norme interactionnelle initiale. La négociation d'Antonio est assez maladroite puisque le message qu'il transmet est différent de celui qu'il tente en vain de faire entendre : on ne dérange pas le cours en discutant sur papier. Dans les faits, il fait comprendre à l'enseignante qu'il détient le pouvoir : « si si tu¹¹⁸ veux je parler » (tour 8) « mais je veux pas » (tour 10) alternative qui met l'enseignante face à un faux choix, et surtout lui rappelle que ce n'est pas elle qui mène ces négociations. Du moins c'est l'idée que se fait Antonio puisque les dernières interventions soulignent la pression silencieuse mise en place par l'enseignante pour parvenir à ses fins. Alors que l'élève s'échine à défendre un degré de déritualisation, elle note un mot pour la vie scolaire. L'élève n'a alors pas d'autre choix que de revenir sur ses dires (tour 12) et reprendre sa place institutionnelle.

2.1.2 Déritualisation et normes linguistiques

C'est également à un rapport de force auquel nous assistons dans l'extrait suivant (« Quelle heure Madame ? »), à la différence près qu'il y est question de normes linguistiques. L'enseignante reprend Antonio sur deux éléments déviants distincts : l'usage de la politesse dans les requêtes (« s'il vous plaît », tour 5) et la structure interrogative « quelle heure est-il » (tour 5), sujet de notre attention car c'est sur ce point-ci que réagit Carlos.

¹¹⁸ Le tutoiement n'est pas considéré ici comme un manque de respect statutaire. Il est d'usage plus fréquent dans les établissements espagnols entre l'enseignant et l'élève. De toute évidence, cette norme sociolinguistique est ici secondaire.

Corpus M-FLS/10 « Quelle heure Madame ? » (27'21-28'20)		
1	Anouar	quelle heure Madame↑
2	?	X
3	E	on verra après ++ <u>on va terminer</u>
4	?	(<u>et demi</u> ?)
5	E	et on dit p- on ne dit pas alors on dit pas quelle heure Madame on dit quelle heure est-il S'IL VOUS PLAIT↑
6	Anouar	quelle heure est-il s'il vous plaît↑
7	Carlos	non on on dit quelle heure il est↑
8	E	<u>euh non alors</u> quelle heure est-il c'est mieux quelle heure il est effectivement c'est::: correct
9	Antonio	<u>c'est pareil</u>
10	E	mais le mieux
11	Anouar	et pourquoi on dit↑
12	(Carlos ?)	pourquoi (c'est mieux ?) ↑
13	E	le niveau au-dessus c'est quelle heure est-il↑ +++ parc(e) qu'en français c'est plus correct d'inverser +++ le sujet et le verbe quand on pose une question
14	Anouar	hein
15	E	quelle heure il est↑ +++ quelle heure +++ est-il c'est mieux
16	Antonio	c'est plus <u>form/al/</u>
17	Carlos	<u>et on peut dire-</u>
18	E	c'est plus correct voilà
19	Carlos	Madame ++ on peut dire il est quelle heure↑
20	E	tiens-toi bien euh::: Anouar regarde t'es tout::: bientôt tu vas t'écrouler là +++ oui↑
21	Carlos	on peut dire il est quelle heure↑
22	E	il est quelle heu:::re↑ ++ <u>ça marche aussi</u>
23	Antonio	<u>mais c'est entre des amis</u>
24	E	<u>c'est correct hein</u> tout c(e) que vous me dites là +++ mais seulement c'est un peu plus familier +++ d'accord il est quelle heure quelle heure il est +++ tout ça c'est bien mais un peu familier quelle heure est-il ++ c'est le top ++ c'est le mieux ++ voilà

Avant d'analyser le travail de construction interactive des normes linguistiques, un mot sur le faux-départ de l'enseignante (tour 5). Ne présagerait-il pas du rapport aux normes linguistiques qu'elle souhaite transmettre ? Elle effectue en effet une autocorrection pour réintroduire le premier élément de négation « ne » (tour 5) dans sa phrase qui se veut un rappel prescriptif. Tout comme pour l'hétérocorrection qui suit, cette modification relève d'une forme d'artificialité du discours, la négation pleine étant minoritaire dans les échanges oraux (Blanche-Benveniste, 2000 ; Weber, 2013). La suite de son énoncé en souligne d'ailleurs également l'artificialité puisque elle omet le « ne » à nouveau : « on dit p- » => « on ne dit pas » => « on dit pas » (tour 5).

L'intervention de Carlos au tour 7, assez abrupte convenons-en, permet de mettre face-à-face deux conceptions de la langue : la correction linguistique et l'usage. Cet élève s'oppose à la correction de l'enseignante sur la base de l'usage oral de la langue, ce qui est tout à fait pertinent dans le contexte d'énonciation en question. En outre, progressivement, il se fonde sur les nouveaux éléments soumis par l'enseignante pour poursuivre sa démonstration puisque au tour 21, il met en perspective ce que *l'on dit* à ce que *l'on peut dire*. L'enseignante, elle, s'appuie sur la notion des répertoires langagiers pour établir une échelle d'emploi de la

question, à ceci prêt qu'elle classe les usages selon des jugements de valeurs. Sa prescription normative en faveur d'une certaine correction linguistique est étayée à la fois par des arguments fantasmés - la hiérarchisation - et académiques - la notion de répertoires langagiers. Elle situe la proposition des élèves sur un plan « correct » (tour 8) mais « un peu familier » (tour 24), alors que ce qu'elle prescrit est qualifié de « mieux » (tour 8), voire « le mieux » (tours 10 et 24) ou, ce qui est assez singulier dans ce discours prescriptif, « le top » (tour 24). Elle étaye sa démonstration de gestes facilitant la compréhension du message. Signalons par exemple l'emblème « doigts en forme d'anneau » (Fig.41), déjà évoqué lors de l'analyse du corpus « C'est un chose nouveau » (p.200-202). Elle le produit sur le segment de phrase « quelle heure est-il c'est mieux » (tour 8, 27'37-27'38), afin de véhiculer l'idée d'exactitude.

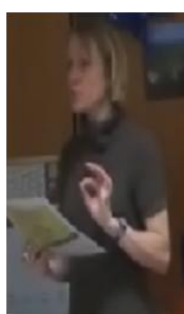


Figure 41 : Emblème « doigts en forme d'anneau » évoquant l'exactitude
 euh::: non alo[rs quelle heure est-il c'est mieux] (tour 8, 27'37-27'38)

D'autres gestes sont davantage figuratifs, comme ce geste iconique (Fig.42) qui vient expliciter la construction syntaxique des interrogatives inversées.



Figure 42 : Geste iconique symbolisant « inverser »
 parce qu'en français c'est [plus correct d'inverser] +++ le sujet et le verbe quand on pose une question
 (tour 13, 27'46-27'50)

Il convient enfin de souligner le rôle que joue Antonio dans cette construction collaborative. Si sa première remarque (« c'est pareil », tour 9) montre une certaine confusion initiale, nous nous apercevons qu'il progresse dans sa compréhension de la distinction que souhaite effectuer l'enseignante. Il vient ponctuellement résumer la pensée de l'enseignante : « c'est plus formel » (tour 16) puis « mais c'est entre des amis » (tour 23). Cette dernière

remarque concentre l'essence du message déroulé tout au long de cette séquence latérale : le contexte d'énonciation.

Ainsi, cette négociation des normes linguistiques, ouverte sur un mode pour le moins agonal par Carlos en ce qu'il mettait en danger la face de l'enseignante, s'avère très instructive. Elle permet d'observer les arguments sur lesquels s'appuie l'enseignante pour étayer sa prescription normative. Elle met également en évidence comment « les participants s'orientent interactivement et cognitivement » (Pekarek-Doehler, 2006, p.127) vers des normes d'usage de la langue.

L'ensemble des analyses précédentes a montré comment les exigences normatives linguistiques et interactionnelles alimentaient une montée en tension entre les interactants. Les négociations auxquelles elle donne lieu révèlent certes un désir de sortir du conflit, mais également une coconstruction des normes qui s'effectue ici sur le mode agonal. D'autres exemples des corpus permettent d'observer une construction collaborative plus apaisée.

2.2 Des cas de coconstruction coopérative

Les analyses qui suivent illustrent des situations durant lesquelles des élèves allophones se posent comme garants du respect des normes linguistiques et interactionnelles. Il s'agit souvent d'EANA ayant acquis une connaissance solide de la langue française et de ses usages en interaction.

2.2.1 Coopération ou usurpation d'identité ?

Ce premier extrait de corpus, « Inflammable », offre un cas intéressant de double incarnation (au sens étymologique du terme) du rôle d'expert pédagogique et linguistique. A l'occasion d'un exercice de grammaire, l'enseignante vérifie auprès des élèves la compréhension du terme « inflammable ».

Corpus T-FLS/4-2 « Inflammable » (9'09-9'33)		
1	E	ça veut dire quoi inflammable↑
2	?	XX
3	E	comme l'essence ++ c'est-à-dire↑
4	Azzedine	l'eau
5	E	non
6	Andrea	comme le:::::::::: comme euh ::::::::::: y'a des frites euh:::::::::: oil- oail- <u>oui</u> - oui voilà
7	E	<u>huile</u> ++ très bien ++ inflammable
8	Azzedine	ah ça aussi met dans la voiture ↑+++ non ↑
9	Andrea	non:::::::::: <u>XX ça</u> XXX devant de la voiture
10	E	<u>alors</u>
11	Azzedine	oui devant la voiture

Jusqu'au tour 7, les échanges progressent de façon tout à fait ordinaire pour un cours de langue : requête (tour 1), proposition (tour 2), relance (tour 3), réfutation au tour 4 (qui induit la poursuite de réponse à la requête initiale). Au tour 8, Azzedine réagit à l'apport lexical de l'enseignante (tour 7) qui s'inscrit dans une forme de séquence potentiellement acquisitionnelle - SPA (cf. Chapitre III, § 1.2.3), auto-initiée par Andrea comme le suggèrent les hésitations, les faux-départs et le recours à l'anglais¹¹⁹ (tour 6). Au moment où l'enseignante se retourne pour écrire au tableau le mot « inflammable », Azzedine émet une remarque concernant le terme « huile », pour laquelle il souhaiterait une confirmation (« non », tour 8). Andrea prend alors l'initiative de répondre à la requête d'Azzedine en lui apportant un complément d'information (tour 9). Andrea endosse le statut de double expert pédagogique, dans la mesure où elle a su interpréter correctement la demande de confirmation d'Azzedine, et linguistique puisque en plus de la réfutation, elle lui apporte un renseignement supplémentaire (« devant la voiture », tour 9). De fait, en subtilisant¹²⁰ temporairement le rôle d'enseignante, elle effectue une sorte de putsch interlocutif qui la place en situation de position haute par rapport à son camarade. Paradoxalement, en endossant la place d'experte linguistique, à l'insu de l'enseignante, Andrea porte assistance à l'enseignante même dans le sens où cela a permis à la professeure de poursuivre sa note au tableau et de reprendre l'explication du mot inflammable comme elle l'envisageait.

Un extrait comme celui qui suit (« Cher Père Noël ») met en évidence des moments où des élèves ayant intégré les règles conversationnelles sont parfois plus attentifs que l'enseignante aux écarts de langue. Dans cet exemple, les élèves reprennent l'écriture de la lettre au Père Noël. Un élève, Carlos, demande à l'enseignante les formules d'introduction utilisées dans les courriers.

Corpus M-FLS/2 « Cher Père Noël » (28'00-28'12)		
1	Carlos	Madame une chose
2	E	oui
3	Carlos	tu peux euh tu peux écrire↑//
4	Saloua	VOUS pouvez
5	E	[vous <u>pouvez oui c'est vrai tu as raison</u>
6	Carlos	<u>vous pouvez écrire des:::] +++ X cher père Noël la date tout ça↑</u>

Saloua intervient pour rappeler à Carlos une règle sociolinguistique : vouvoyer les enseignants. En agissant ainsi, cette élève reprend deux personnes : Carlos, auquel elle rappelle la règle d'usage des pronoms personnels et l'enseignante, à laquelle elle rappelle le statut de garant des règles interactionnelles¹²¹. Aucun des deux n'est dérangé par ce rappel à l'ordre :

¹¹⁹ Cette élève est lusophone.

¹²⁰ La demande de confirmation était de toute évidence adressée à l'enseignante.

¹²¹ Ce qui est assez cocasse, c'est que pour cela, Saloua a dû enfreindre une règle de prise de parole.

l'enseignante approuve l'intervention verbalement (« c'est vrai tu as raison », tour 5) et gestuellement en produisant un déictique pointé à ce moment en direction de Saloua (Fig.43, clichés a-c¹²²). Carlos, lui, reformule sa requête en intégrant la correction apportée par Saloua (tour 6). L'enseignante semble simplement amusée de se voir ainsi rappelée sa fonction (Fig.43 cliché e).



Figure 43 : Déictique et mimiques faciale d'approbation

E : Vous pouvez oui c'est vr[ai tu as raison]

Carlos : Vous pouvez [écrire des:::] +++ X cher père Noël la date tout ça
(tours 5-6, 28'06-28'07)

Cela dit, sur le plan symbolique, Saloua usurpe à double titre la fonction de garant des normes linguistiques. Notons toutefois que l'enseignante et Saloua ne se situaient pas sur les mêmes niveaux de focalisation. L'enseignante se plaçait au niveau du contenu informationnel, donc au plan communicationnel de l'échange, alors que Saloua, en réagissant à cet écart d'usage, se trouvait au niveau du registre linguistique. S'il y a donc expertise linguistique partagée dans cet exemple, nous ne pouvons douter que l'enseignante demeure ici l'experte pédagogique dans la mesure où elle adapte son enseignement et son écoute aux besoins des élèves allophones, en suspendant certaines normes linguistiques (Baggioni & Py, 1987).

Le comportement des deux élèves qui se sont positionnées comme expertes (Andrea et Saloua) peut être mis en relation avec la notion d'« empowerment » telle que la définit Rappaport (1987) : la capacité d'agir sur le social (*cf.* Chapitre II, § 3.1.1). En effet, l'intégration progressive de nouvelles compétences linguistiques et interactionnelles offre à ces EANA les capacités d'agir sur les échanges, non pas en tant que non experts mais comme experts en devenir. Les compétences partielles qu'elles ont acquises sont déjà mises à profit pour négocier autrement leurs places discursives (Moore, 2006) et, par conséquent, pour modifier la représentation que leurs coénonciateurs peuvent avoir d'elles. Saloua et Andrea se positionnent en véritables coactrices des échanges.

¹²² Bien que ces clichés puissent suggérer que l'enseignante est énervée, il n'en est rien.

2.2.2 Une coconstruction irénique des normes linguistiques

Dans « Il a dit », Carlos dicte à son enseignante son « Petit journal », dans lequel il est question d'un discours télévisé prononcé la veille par le président François Hollande. Dans cet exemple, Carlos, un EANA espagnol, omet d'utiliser en début de phrase un pronom personnel sujet, facultatif dans sa langue d'origine.

Corpus M-FLS/2 « Il a dit » (9'39-10'34)		
1	Carlos	dans le discour/s/ ++ a dit qu/e/:::
2	E	IL a dit alors en français on est obligés de dire il on peut pas dire a dit on est obligés de mettre un pronom ++ il a dit
3	Carlos	peut dire on a dit↑
4	E	on a dit alors on c'est nous ++ non c'est lui qui a dit ++ IL a dit
5	Carlos	on c'est <igual> que il↑ on ne dit <u>on a il a</u> ↑
6	E	<u>non non alors ça se-</u> ++ alors ++ c'est comme- ça se conjugue comme il ++ mais on ++ ça veut dire le sens ++ la signification de on ++ c'est nous
7	Carlos	nous
8	E	d'accord ++ quand on dit on on parle de nous ++ par exemple en c(e) moment ++ on est en classe ++ on est dans la salle douze ++ on est ensemble ++ d'accord je parle de nous ++ de nous tous ++ d'accord ++ mais ça se conjugue comme il +++ mais ça veut pas dire il ++ tu comprends
9	Carlos	<u>hm::</u>
10	E	<u>c'est</u> un peu difficile +++ mais quand tu parles de quelqu'un comme le président tu vas dire il

L'enseignante intervient de suite pour réparer cette erreur. Cette hétérocorrection sanctionne un énoncé agrammatical dans le sens où il ne correspond à aucun aspect du système français. Pour cela, elle rappelle certaines normes prescriptives qui relèvent, dans leur formulation de l'« imaginaire normatif » (Vasseur, citée par Arditty, 2004, vnsf.). Ainsi, au tour 2, l'enseignante souligne le caractère injonctif de la norme linguistique : « on est obligés », « on peut pas ». Carlos semble comprendre l'intervention de l'enseignante, mais n'a pas encore intégré l'information puisqu'il poursuit en produisant un énoncé comportant la même erreur « peut dire » (tour 3). Ce n'est toutefois pas sur cet élément non conforme que choisit de réagir l'enseignante. Il y a télescopage des intentions d'enseignement et d'apprentissage : elle privilégie l'objet thématique (Bange, 1992b) du propos de Carlos alors que lui initie une discussion orientée vers le code, sur la différence d'usage des pronoms « il » et « on » (tours 3 et 5). Il contraint l'enseignante à développer davantage sa correction en usant d'un métalangage dont elle facilite la compréhension grâce à la gestuelle (Fig.44) et l'exemple d'utilisation du pronom « on » (tour 8).



Figure 44 : Gestuelle (emblème et iconique) accompagnant le métalangage verbal

E : mais on ++ ça veut dire le sens ++ [la signification de on ++ c'est nous
 Carlos : nous
 E : d'accord]
 (tours 6-7, 10'03-10'07)

Sur les trois premiers clichés, l'enseignante produit un emblème que l'on a déjà évoqué précédemment (voir par exemple § 2.1.2). Il permet d'attirer l'attention sur un élément précis, en l'occurrence le pronom « on ». L'enseignante poursuit son explication métalinguistique en produisant un geste iconique pour signifier l'ensemble, « nous ». Cette construction interactive du sens du pronom et des normes d'usage a été initiée par Carlos qui ne semblait pas satisfait de l'argument prescriptif que lui proposait l'enseignante au tour 2.

La séance d'hétéroscopie que nous avons effectuée avec deux EANA (Carlos et Antonio) a permis d'observer que les gestes étaient interprétables correctement par ces élèves. Antonio commente l'action de l'enseignante tout en reproduisant ses gestes :

- « Elle dit écoute Carlos + il c'est un personne c'est lui et on c'est nous avec des gestes ++ nous + on voit que nous c'est comme ça » (Corpus hétéroscopie 3CH-FLS)

Pour conclure cette analyse, nous emprunterons les mots de Pekarek-Doehler (2006) :

« Des observations de ce type donnent corps à une vision praxéologique de la cognition qui conçoit celle-ci (...) comme déployée, structurée et rendue publiquement reconnaissable dans et à travers l'interaction » (p.127).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : coconstruction des normes, déritualisation et empowerment

Dans cette section, nous visons à démontrer comment les élèves s'invitaient dans la construction de ces normes conversationnelles. Nous nous sommes appuyé sur la définition de la coconstruction proposée par Jacoby & Ochs (1995) pour rappeler que la collaboration pouvait se faire sur un mode agonal et/ou irénique.

Sur le plan conflictuel, il s'agit, dans des tentatives de déritualisation, de défendre ou de faire valoir un statut interlocutif, ou tout au moins de négocier des *degrés* de déritualisation. Sur la base d'arguments imaginaires ou scolaires et de conceptions plus ou moins prescriptives de la langue, chaque participant tente de faire valoir sa position.

Lorsque l'élaboration interactive des normes se déroule sur un mode irénique, la frontière entre coopération et usurpation est parfois assez ténue. Certains élèves ont montré comment ils souhaitent se poser comme garants du respect des normes conversationnelles au même titre que les enseignantes, parfois même à leur place. Nous avons noté que chez les EANA, cela s'observait particulièrement chez les élèves ayant acquis de solides bases en français (niveau A2/B1).

Nous avons relié cette prise en charge de la norme par les EANA à la notion d'empowerment (Rappaport, 1987) : à nouvelles compétences scolaires, nouvelles places discursives. Les analyses que nous avons faites de certains échanges ont également permis de souligner le caractère coopératif et apaisé de la construction des normes conversationnelles. Certains élèves entrent dans un simple jeu de négociation du sens de la norme linguistique que l'enseignante essaye de transmettre (*cf.* la structure « correcte » de la phrase interrogative). L'idée n'est pas de s'opposer à l'enseignante mais véritablement d'entrer en discussion avec leur professeure afin de comprendre ce qu'ils sont censés apprendre. Pour cela, l'enseignante met en œuvre toute une batterie de stratégies gestuelles pour faciliter la compréhension du point débattu.

SYNTHESE DU CHAPITRE VII

Dans ce chapitre, trois questions de recherche ont particulièrement orienté notre analyse. Elles concernaient l'idée que le processus de normalisation donnait accès aux conceptions pédagogiques des enseignantes, le rôle de la multimodalité et la place des élèves dans le travail de construction des normes.

A partir de corpus présentant un travail normatif essentiellement linguistique, nous avons constaté l'existence, chez les enseignantes que nous avons observées, de pratiques de normalisation qui relevaient davantage de la pression externe ou de la « censure » pour reprendre le mot de Py (2000, vns^p). En étudiant des exemples de « Test du clou » et de séquences d'évaluation normative (SEN), nous avons souligné l'importance de la multimodalité (actions mimogestuelles, verbales et paraverbales) dans les actions normatives enseignantes afin de mettre en exergue certains éléments ou effectuer un travail de figuration nécessaire par moment. Nous avons montré que la dimension interactive de la construction des normes n'est pas une évidence ancrée dans la réalité des échanges. Des constructions individuelles émanant des seules enseignantes servent parfois leur projet d'enseignement, objectif principal des enseignantes.

Ensuite, nous visions à démontrer comment les élèves prenaient part à la construction des normes linguistiques et interactionnelles. Les exemples que nous avons retenus permettent de faire ressortir les enjeux identitaires dans cette collaboration plus ou moins coopérative. Les explications, les commentaires ou les négociations du *degré* de déritualisation avec les élèves appellent régulièrement des actions professorales multimodales dans le processus normatif mis en place. C'est donc conjointement que les élèves et les enseignantes construisent majoritairement les normes.

Nous allons à présent étudier comment cela se met en œuvre selon les contextes. Pour entamer cette réflexion, il nous a semblé logique de partir de différences structurelles entre les contextes : les langues d'origine et le code oral.

CHAPITRE VIII

LES NORMES LINGUISTIQUES ET L'ORAL. UNE PRATIQUE NORMATIVE STRUCTURELLEMENT DIFFERENCIÉE

Les contextes que nous analysons présentent certaines différences linguistiques structurelles, que nous avons pu évoquer dans la partie théorique (*cf.* Chapitre I, § 1). Il est donc tout à fait légitime d'observer des divergences dans le rapport à certaines normes linguistiques, et notamment celles concernant l'usage des langues d'origine.

Cette réflexion nous amènera à compléter les réponses apportées au chapitre précédent à la question de recherche : *dans quelle mesure la construction des normes linguistiques nous renseigne-t-elle sur les conceptions de la pratique enseignante ?* La question de recherche suivante guidera également notre analyse : *quel est le discours institutionnel sur les normes conversationnelles ? Les actions des enseignantes se télescopent-elles ou non avec ces discours ?*

Les EANA utilisent plus spontanément leur compétence plurilingue que ne le feraient les élèves francophones possédant pourtant d'autres langues dans leur répertoire langagier, en plus d'un éventail plus grand de variations du français. Le discours des enseignantes porte donc potentiellement la trace de prescriptions liées à cet usage des langues d'origine. Quelles sont-elles et comment s'actualisent-elles dans le feu des échanges de classe ? C'est ce que nous étudierons dans la première section de ce chapitre intitulé « Chronique d'un monolinguisme annoncé ? ».

Dans un second temps, nous nous intéresserons plus globalement aux normes attendues à l'oral par les enseignantes. Une différence marquée s'est progressivement révélée entre les deux contextes : une prescription normative de la langue orale fondée sur un étalon-écrit. Cette caractéristique de la pratique professorale en UPE2A est, dans nos corpus, à peine présente en classe de FL1. L'unique exemple relevé en FL1 vient pourtant étayer l'observation faite en UPE2A, qui souligne l'étrange symétrie entre les normes linguistiques attendues à l'oral et celles appliquées à l'écrit. Cette seconde section intitulée « Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler » (Vaugelas, 1647), nous conduira à recourir à la théorie des attentes langagières proposée par Burgoon (1995) pour affiner notre compréhension de la pratique des enseignantes.

1. Chronique d'un monolinguisme annoncé ?

Les deux enseignantes que nous avons filmées ont spontanément affiché une ouverture aux langues d'origine des élèves. L'EnsT affirmait être sensibilisée aux approches de comparaison des langues développées, pour les EANA, par Auger (2005). L'EnsM déclarait accepter que ses élèves s'aident de leur(s) langue(s) d'origine. Il nous a paru intéressant de croiser leurs discours et leurs pratiques afin d'observer d'éventuelles disjonctions motivées par une exigence normative. Précisons qu'aucune occurrence de référence aux langues d'origine ou aux autres langues/variétés du répertoire verbal des élèves n'a été relevée en FL1. La diversité culturelle des classes, notamment celle de l'EnsM, peut laisser supposer que les élèves étaient pourtant en contact avec d'autres langues que le français, à la maison ou dans leur environnement proche. Les supports utilisés n'étaient toutefois pas propices à ce travail ; ni les enseignantes, ni les élèves n'ont cherché à susciter un tel rapprochement.

L'analyse des corpus FLS a permis de souligner un certain dilemme sur la question. Proscrire ou permettre ? Comment se manifestent les rappels aux usages du français comme unique langue des échanges didactiques ? Pourquoi/pour qui permettre le recours aux langues des élèves ?

1.1 Le dilemme du recours aux langues d'origine

Nous l'avons régulièrement rappelé : les langues des élèves, allophones ou francophones locuteurs d'autres langues, sont encore peu valorisées à/par l'école. Lorsqu'elles le sont, elles peuvent être un levier d'apprentissage intéressant pour les EANA. Mais l'intérêt pédagogique de ces langues n'est que transitoire. S'il se poursuit, il sert davantage les intentions des enseignants que les apprentissages linguistiques.

1.1.1 En attendant le français. Les langues d'origine comme levier d'apprentissage.

Dans les cours de FLS, les enseignantes ne peuvent passer sous silence les langues d'origine des EANA, soit parce qu'ils l'utilisent spontanément dans leurs échanges entre eux, soit parce qu'elles constituent leur référence première pour certains mots qu'ils ne possèdent pas encore en français.

Le premier exemple retenu (« Les panneaux publicitaires ») met en évidence l'utilisation de l'espagnol, langue que Carlos et Antonio ont en commun, dans un but d'apprentissage. L'échange s'organise autour des élections présidentielles françaises.

L'enseignante leur a demandé de citer divers procédés utilisés par les candidats pour se faire connaître. Antonio est à la recherche d'un mot, « panneau publicitaire », que son camarade a mentionné plus tôt.

Corpus M-FLS/10 « Les panneaux publicitaires » (16'38-17'13)		
1	E	ils font de la publicité pour eux-mêmes d'accord et <u>comment comment ils fo-</u> ils restent euh ils restent chez eux euh::::
2	Anouar	<u>pour la télévision</u>
3	Nolan	à la télévision euh::::
4	E	y'a des émissions c'est ça↑ ++ des émissions à la télé tout à fait très bien
5	Anouar	à la radio
6	E	à la radio exactement
7	Antonio	la campa de communiquer
8	E	la- comment tu as dit↑
9	Antonio	/kampa/
10	E	la campaGNE
11	Antonio	<que has dicho tu antes↑>
12	Carlos	<X>
13	Antonio	/kapat/
14	Carlos	XX
15	Antonio	(/kapat/ ?)
16	Carlos	ah eh les::: +++ <como se> dit↑ +++ les grands panneaux
17	Antonio	les panneaux de les présidents↑
18	E	AH::::: oui oui oui d'accord les panneaux publicitaires

Par ses reprises, accompagnées de validations positives, l'enseignante encourage les élèves à poursuivre leur recherche des moyens utilisés par les candidats à l'élection présidentielle. L'intervention d'Antonio au tour 7 est significative pour deux raisons. D'une part, l'enseignante est particulièrement intéressée par l'expression « campa de communiquer », proche d'un terme qu'elle semble vouloir entendre, comme le suggère le tour 10 durant lequel elle introduit le mot « campaGNE ». En complétant la proposition d'Antonio par le phonème /p/, elle transforme ce que cet élève a dit, pour qu'il corresponde à une attente précise, *a priori* « campagne électorale ». Cette proposition de l'enseignante renvoie également à l'effort constant que fournissent les enseignants de FLS pour interpréter l'interlangue (Selinker, 1972) des EANA.

Le deuxième élément qui rend ce tour significatif est l'obstacle auquel fait face Antonio. Cet élève tente de le surmonter d'abord en soumettant une première proposition incertaine (tour 9) puis en s'adressant en espagnol à son camarade pour obtenir de l'aide (tour 11). Le passage à l'espagnol est initié par Antonio sans que l'enseignante n'y trouve rien à redire. Elle s'efface même devant ce nouveau foyer d'interaction horizontale qui s'étend sur sept tours (11 à 17), le temps que les élèves gèrent conjointement la recherche du terme manquant. Elle leur laisse donc la marge de manœuvre nécessaire pour résoudre ce problème lexical comme ils l'entendent.

A d'autres moments, ce travail collaboratif s'effectue entre un élève et l'enseignante, sur l'initiative de l'élève qui requiert l'aide de sa professeure pour compléter son énoncé. Cette entreprise ouvre des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Nous ne nous interrogerons pas ici sur le caractère acquisitionnel de ces échanges. La perspective dans laquelle nous nous situons consiste à observer et analyser ces interactions pour comprendre ce qu'elles disent du rapport aux normes linguistiques en classe, ainsi qu'aux langues d'origine et à l'usage de ces dernières dans le cadre des apprentissages.

Dans cet exemple, « La crise », Carlos dicte à l'enseignante son « petit journal » mais il est freiné dans son élan par une absence de correspondance lexicale dans la langue cible.

Corpus M-FLS/2 « La crise » (10'33-10'55)		
1	Carlos	il (<i>le président Hollande</i>) a dit
2	E	il a dit
3	Carlos	euh::: qu/e/ en France ++ il a d/e/:::
4	E	des
5	Carlos	je n(e) sais comment on dit en français↑
6	E	tu n(e) sais pas comment on dit en français↑ ++ dis-le en espagnol
7	Carlos	il a d/e/ <crisis>
8	E	la crise
9	?	ah:::
10	Carlos	oui

Comme dans toute SPA, c'est l'expert (l'enseignante, ici) qui intervient sur le dire du novice (l'apprenant) à la demande de ce dernier. Ici, Carlos requiert l'assistance de l'enseignante pour obtenir le mot adéquat. Par ses reprises, celle-ci se place dans une démarche d'encouragement : elle semble en effet baliser les propos de l'élève de validations l'enjoignant à poursuivre. Elle l'encourage également en l'invitant, au tour 6, à recourir à l'espagnol. Cet usage est légitimé par le fait que 1) l'espagnol est une langue romane, donc proche du français ; 2) cela permet à l'élève de ne pas interrompre son énoncé et 3) cela permet également d'initier un travail de coconstruction du sens. Le tour 6 montre une focalisation sur le contenu informationnel, que facilite une certaine « latence normative » (Auchlin, cité par Delamotte-Legrand, 2005, p.151) suggérée par la mise sous silence de certaines erreurs syntaxiques et phonologiques :

- « je n(e) sais comment on dit en français » (tour 5) ;
- « il a d/e/ <crisis> » (tour 7).

Le recours à la langue d'origine comme support des apprentissages ne semble toutefois pas perçu par Carlos comme une évidence. Il a besoin de la permission de l'enseignante pour « enfreindre » une sorte d'interdit implicite (parfois rendu plus explicite comme nous le verrons plus loin). En l'invitant à donner le mot manquant en espagnol, l'enseignante introduit

une règle de communication endogène à la classe : la tolérance à l'utilisation des langues d'origine lors de blocages linguistiques. De toute évidence, cette permission peut être perçue comme un taxème de position haute. Mais, en redéfinissant les frontières des normes linguistiques en usage dans la classe (Py, 1993), l'enseignante met en œuvre une certaine flexibilité normative selon les besoins des élèves, en collaboration avec eux. La construction interactive de cet énoncé est en effet patente : l'élève requiert la collaboration de l'enseignante, laquelle s'appuie sur la langue de l'élève pour proposer une solution rapide. Les deux interactants coordonnent conjointement leurs actions pour trouver une entente leur permettant de poursuivre l'échange. En d'autres termes, la démarche de l'enseignante et de son élève relève de l'agir communicationnel, qui :

« concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle. Les acteurs recherchent une entente sur une situation d'action afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et de là-même leurs actions » (Habermas, 1987, p.102).

D'autres élèves construisent interactivement leur message en faisant appel à l'interprétation de leur coénonciateur compétent (Krafft & Dausendschön-Gay, 2001 ; Porquier & Py, 2005). Il n'y a pas expressément d'aveu d'incompétence lexicale, comme chez Carlos. Ils ont alors recours à d'autres stratégies de résolution de problème disponibles dans leur microsystème linguistique.

L'extrait suivant (« De l'essence ») présente un exemple intéressant de « stratégie de communication » (Tarone, 1980, p.418) chez un élève allophone. Cette séquence permet de souligner la construction collaborative du sens et des normes : la contribution de l'enseignante est requise pour éviter l'erreur. Il est ici question d'un travail de grammaire sur les interdictions, et plus précisément celles concernant l'usage du feu dans certains lieux.

Corpus T- FLS/4-2 « De l'essence » (7'51-8'23)		
1	Andrea	parfois y'a des personnes qu'ont:::: faire des briquets et après on pose les:::: gaz-- gasolé- + (lina ?) +++++ (rires) (pour faire l'incendie ?)
2	E	alors y'a des personnes qui font des incendies +++ avec du euh::: <u>un briquet et du gaz</u>
3	Andrea	<u>avec les briquets</u> et avec euh avec les trucs qu'on s(e) pose dans la voiture
4	E	les trucs qu'on- <u>ah (ouais ?)</u>
5	Andrea	<u>les gasoleo</u>
6	E	comment on appelle ça↑ c(e) qu'on met dans la voiture pour qu'elle avance↑
7	Andrea	<combustibel> +++ <combustibel>
8	E	qu'est-c(e) qu'on met dans la voiture pour qu'elle avance↑
9	Abdallah	on met (de ?) l'essence
10	E	oui de l'essence de l'essence
11	Andrea	OUI + voilà c'est ça
12	E	oui ++ voilà

Andrea tente par divers moyens de faire comprendre à l'enseignante le mot « essence », qui ne fait pas encore partie de son répertoire linguistique. Elle a recours à la langue d'origine

(combustivel¹²³, tour 7), elle emploie une version légèrement francisée du terme portugais (gasolé-, avant de reprendre la terminaison portugaise « lina¹²⁴ », tour 1, puis « gasoleo », tour 5) ou encore elle utilise le pantonyme « truc » (tour 3). Cet échange témoigne de l'effort de chacun des interactants pour trouver le mot qui fait défaut. Parce que les « énoncés [des élèves allophones] jouissent d'une présomption d'intelligibilité ou d'interprétabilité » (Porquier & Py, 2005, p.23), l'enseignante s'efforce de comprendre la parole d'Andrea comme l'indiquent les reprises aux tours 2 et 4, et le détournement du regard (« gaze aversion », Glenberg, Schroeder & Robertson, 1998) (Fig.45), qui, en réduisant les stimuli extérieurs, permet de soulager la charge cognitive à traiter pour répondre à des questions difficiles :



Or, l'échange qui a lieu requiert de l'enseignante un effort d'interprétation de l'énoncé d'Andrea. Nous pensons que cet effort partage des similitudes avec celui fourni pour répondre à des questions difficiles : tous deux exigent une concentration plus grande. Il y a donc une nouvelle fois un travail conjoint entre l'apprenant et son enseignante, le but étant de parvenir à une intercompréhension réussie.

Ceci dit, cette collaboration n'est pas toujours heureuse. Il nous semblait intéressant de faire un parallèle avec un autre exemple (« Des barbecues »), même s'il ne contient pas d'utilisation des langues d'origine. Il permet d'observer une situation durant laquelle l'effort d'interprétation de l'énoncé d'Andrea par l'enseignante est très mal reçu. Un « détail » nous semble à l'origine de ce raté : un froncement de sourcil. La séquence se situe quelques minutes plus tôt. Andrea essaye de se faire comprendre, mais ses stratégies échouent.

Corpus T- FLS/4-2 « Des barbecues » (5'43-6'00)		
1	E	pourquoi on peut trouver- on trouve ça dans la forêt↑ +++ Andrea↑
2	Andrea	pa(r)c(e)::: que pa(r)c(e) que euh::: parfois y'a des personnes que::: qu'ont faire euh::: euh::: des trucs dans la (fenêtre ?) [y'a- +++ ouais c'est bon]
3	E	qui font ++ qui font des barbecues dans la forêt des::: pas des barbecues des::: feux dans la forêt
4	Andrea	<u>ouais</u> +++ oui

¹²³ « Carburant » en portugais.

¹²⁴ « Essence » en portugais se dit « gasolina ».

C'est la première intervention d'Andrea (tour 2) qui nous intéresse tout particulièrement dans cet extrait. La figure 46 montre à nouveau l'enseignante détournant le regard pour se concentrer sur l'interprétation à donner à l'énoncé. Elle effectue alors un léger et bref froncement de sourcils (Fig.46, clichés c-d, 5'55-5'56). Sur la fin de cette mimique (5'56''210-5'56''670), Andrea interrompt son effort d'explication et, d'un ton sec, clôt l'échange : « ouais c'est bon » (tour 2).



Figure 46 : Mimique faciale source de raté conversationnel
[y'a +++ ouais c'est bon] (tour 2, 5'54-5'56)

Cette réaction ne peut à notre sens s'expliquer que par l'expression faciale de l'enseignante : la SPA, initiée par les différents faux-départs et hésitations de l'élève (tour 2), est contrariée. Cette microgestualité peut en effet être interprétée par Andrea comme une affirmation non verbale, par l'enseignante, d'une certaine confusion de son expression, alors que cette élève de niveau A2/B1 fait des efforts pour se faire comprendre. Charaudeau (1983) signale ainsi la divergence d'interprétation possible dans les interactions :

« Le TU n'est pas un simple receveur de message, mais bien un sujet construisant une interprétation en fonction du point de vue qu'il a sur les circonstances de discours, et donc sur le JE (interpréter c'est toujours faire un procès d'intention au JE).
Corrélativement, ce 'TU-interprétant (TU') n'est pas le même que le TU-destinataire (TU) auquel s'adresse le JE. *En conséquence de quoi ce TU', du fait de son interprétation, renvoie au JE une image (JE') différente de ce que le JE croyait (voulait ?) être* » (Charaudeau, 1983, p.38, nous mettons en italique).

La suite de l'échange pourrait tout à fait relever d'un effort de figuration effectué par l'enseignante pour réparer le Face Threatening Act (FTA) qui menace la face d'Andrea. Elle verbalise le produit de ses efforts de compréhension (tour 3), confirmé aussitôt par Andrea. Si notre interprétation de l'échange est validée, cet exemple met en évidence la sensibilité de certains élèves aux éléments non verbaux des enseignants, et les conséquences que peuvent avoir certaines réactions mimogestuelles non conscientes.

De manière plus globale, ces deux analyses soulignent « la créativité de l'instant » (Alber & Py, 1985) des élèves pour sortir d'une impasse linguistique. Elles permettent également d'observer l'attitude de l'enseignante face à ces stratégies linguistiques. En

l'occurrence, nous nous apercevons qu'il existe, dans ce contexte-ci, une certaine flexibilité normative visant à favoriser la focalisation sur le contenu du message, plutôt que sur la langue, comme le confirment d'autres interactions relevées.

Les exemples qui suivent nous conduisent toutefois à relativiser cette première impression. La souplesse normative dont font preuve les enseignantes est réinterrogée à la lumière des échanges suivants : à qui profite réellement l'utilisation des langues d'origine ?

1.1.2 Le plurilinguisme au service de l'enseignant

De nombreux auteurs regrettent la place réduite faite par l'école au plurilinguisme des élèves, allophones ou non (voir notamment Cummins, 2001b ; Moore, 2006 ; Bertucci, 2008b ; Auger, 2010a ; Coste, *dir.*, 2013). Hormis l'intérêt en termes de construction identitaire, leurs arguments reposent sur l'idée que les élèves ont développé des compétences dans leurs langues qu'il serait intéressant de transférer dans l'apprentissage du français. C'est dans ce sens que Auger (2008a) invite à « travailler sur la notion de langage plutôt que de langue [ce qui] permet d'inclure davantage les compétences acquises par l'apprenant dans les différentes langues » (p.128). Ces positions se situent du côté des élèves : elles s'intéressent aux apports en termes d'apprentissage.

A l'inverse, les extraits suivants illustrent une utilisation « détournée » des langues d'origine, en ce qu'elles servent d'abord un projet d'enseignement. Le plurilinguisme est accepté, l'usage du français n'est plus la norme linguistique de référence. Les langues des élèves sont alors un outil de vérification des consignes ou du sens d'un terme et elles visent à faciliter le déroulement de la progression pédagogique. A noter que cette situation se retrouve dans des échanges mettant en scène des élèves de niveau A1 grands débutants.

Dans cette optique, l'enseignante peut recourir à ses propres compétences en langue étrangère ou à des stratégies d'inférence linguistique. Les deux exemples ci-dessous : « C'est comment en anglais où ? » et « That's for next year » montrent comment, dans son échange avec Théo¹²⁵, l'enseignante transite par l'anglais soit pour vérifier la compréhension d'un terme problématique, soit pour lever les difficultés de compréhension :

¹²⁵ Théo est un EANA tchèque. Il parle également anglais.

T-FLS/4-5 « C'est comment en anglais où ? » (13'21-13'26)		
1	E	Théo on ne doit pas utiliser le téléphone ++ portable ++ où est-c(e) que ça peut-++++ où on n'a pas le droit d'utiliser le téléphone portable↑ ++ où↑ ++ à quel endroit↑
2	Théo	(on doit pas ?)
3	E	pardon↑
4	Théo	on doit pas
5	E	on ne doit pas tu n'as pas compris ma question +++ où à quel endroit dans quel lieu↑ +++ à la maison à l'école <u>au théâtre</u> ↑
6	?	<u>à l'école</u>
7	Théo	à::::
8	E	t'as pas compris +++ (<i>l'enseignante écrit « où » au tableau</i>) tu te rappelles plus où c(e) que ça veut dire↑ ++++ c'est comment en anglais « où » ↑
9	Théo	where
10	E	oui +++ où est-c(e) qu'on n'a pas le droit de téléphoner
11	Théo	hein:::++ à la à la collègue
12	E	voilà au collègue ++ AU collègue

Cet échange a débuté par une question qui appelait une « réponse à code restreint à une structure particulière » (Kramsch, 1984, p.71) : « où on n'a pas le droit d'utiliser le téléphone portable » (tour 1). La réponse de Théo aux tours 2 et 3 nous indique, comme attendu, qu'il focalise sa réponse sur l'élément grammatical au centre du cours : l'utilisation de la structure « on ne doit pas ». Il semble en fait ne pas comprendre la question de l'enseignante. Un frein possible pourrait être l'utilisation par l'enseignante d'une nouvelle tournure « on n'a pas le droit », qui ne fait certainement pas encore partie de l'interlangue de cet élève grand débutant. Elle tente d'explicitier sa question en proposant des termes en lien avec le champ lexical du lieu (tour 5). Elle apporte également des idées de réponse dans lesquelles peut piocher l'élève (tour 5). Ces stratégies ayant échoué, elle se rabat sur l'anglais pour vérifier si la difficulté de compréhension se situe sur le plan lexical (tour 8). L'emploi de la traduction par l'élève permet de débloquent la situation. Si cet exemple peut donner l'impression que le plurilinguisme de Théo sert de support aux apprentissages, il nous paraît davantage, au final, servir la visée pédagogique de l'enseignante. Elle souhaite que son élève réponde à la question initiale ; l'anglais est essentiellement un moyen de parvenir à cette fin. Et pour cela il s'agit de vérifier la compréhension de l'énoncé.

Une autre interaction avec ce même élève souligne le rôle de l'anglais comme facilitateur de compréhension. L'enseignante est en train d'expliquer la fonction des fiches de liaison pour l'orientation en fin d'année scolaire :

T-FLS/1 « That's for next year » (0'55-1'17)		
1	E	Théo tu l'as eue toi↑ +++ tu montres à tes parents +++ y' a que ça à remplir ++++ est-c(e) que tu passes- tu- l'année prochaine en septembre ++ en 3e ou en 4e +++ tu comprends↑ ++ euh:::++: that's for next year ++ ok ++ you have to choo- your parents have to choose ++ between this and this ++ c'est bon↑

L'explication se fait tout d'abord en français. Un élément en particulier nous paraît tout à fait intéressant à observer : la progressive simplification syntaxique, qui relève de ce que Long (1983) ou Ferguson (1971) ont appelé le « foreigner talk ». Nous pouvons repérer quatre temps dans cette intervention :

- 1) Théo tu l'as eue toi +++ tu montres à tes parents +++ y' a que ça à remplir ++++ est-c(e) que tu passes-
 - les phrases respectent la structure élémentaire de la syntaxe française. L'auto-interruption finale (passes-) révèle une prise de conscience par l'enseignante de la relative difficulté de son énoncé ;
- 2) tu- l'année prochaine en septembre ++ en 3e ou en 4e +++ tu comprends
 - la seconde auto-interruption (tu-) ouvre la modification discursive : l'enseignante adapte son propos à l'élève allophone en thématissant le sujet central (Long, 1983, p. 127) - « l'année prochaine » - ou en supprimant tout ce qui pourrait parasiter la compréhension ;
- 3) euh::: that's for next year ++ ok ++ you have to choo- your parents have to choose ++ between this and this ++
 - la négociation de l'input, caractéristique du foreigner talk, telle que nous la rencontrons dans le passage précédent a échoué. L'enseignante recourt alors à l'anglais, langue véhiculaire ;
- 4) c'est bon
 - vérification de la compréhension et clôture de l'utilisation d'une langue étrangère.

Elle utilise l'anglais après s'être rendu compte que Théo ne comprenait pas ses propos. Il nous paraît assez remarquable que les deux vérifications de compréhension (« tu comprends »/« c'est bon ») se fassent en français et encadrent l'explication en anglais. L'alternance codique ainsi organisée permet de circonscrire l'utilisation de la langue étrangère à sa plus simple fonction ici : s'assurer que le message est entendu. Elle en limite également l'emploi dans le temps, la deuxième vérification en français sonnante le rappel du retour à cette langue.

Notre démonstration de cette tolérance « égocentrée » à l'usage des langues d'origine est étayée par les exemples suivants. Ils sont en effet particulièrement explicites sur la fonction attribuée aux langues d'origine en cours de FLS : servir prioritairement le projet d'enseignement.

Dans ce premier exemple « Tu peux traduire en portugais ? », le cours est construit sur un travail grammatical : l'expression de l'obligation et de l'interdiction. Parmi les élèves,

certains sont de grands débutants en français. L'enseignante, soucieuse que tous les élèves puissent comprendre, requiert l'aide d'une élève brésilienne, Mireille, pour qu'elle serve de traductrice à sa camarade portugaise, Maria.

T-FLS/ 1 « Tu peux traduire en portugais ? » (15'18-15'45)		
1	E	respecter les consignes + ha alors ça ça va poser problème ++ tu peux traduire en portugais pour Maria↑ ++ consignes je dois respecter les consignes
2	Mireille	<élève traduit en portugais>
3	E	les consignes ce que le professeur dit Otm- ++ Otman

Nous nous apercevons sans peine que la requête de l'enseignante est motivée soit par la difficulté à expliquer un énoncé, soit par l'incapacité de l'élève Maria à le comprendre (« ah ça ça va poser problème », tour 1). La langue d'origine est une solution de facilité pour poursuivre le cœur de son travail grammatical. C'est d'ailleurs ce que confirme ce passage relevé dans la suite de cette interaction.

T-FLS/1 « Parce que c'est compliqué à expliquer » (17'10-17'17)		
1	E	Maria tu comprends mâcher du chewing-gum (<i>mime l'acte de mâcher du chewing-gum</i>)↑
2	Mireille	<chiclete>
3	E	interdit hein non c'est bon j(e) te demandais juste une consigne parc(e) que c'est compliqué à expliquer

Le tour 3 nous informe de la raison ayant motivé la précédente requête « c'est compliqué à expliquer ». En effet, l'action de mâcher du chewing-gum peut facilement être mimée. L'emblème symbolisant l'interdiction (Fig.47) est, quant à lui, également compréhensible pour une élève portugaise :



Figure 47 : Emblème symbolisant l'interdiction
[interdit hein] non c'est bon (tour 3, 17'13-17'14)

Remarquons que l'enseignante décide, selon la difficulté de l'énoncé, de s'appuyer sur la langue de l'élève pour en faciliter la compréhension et surtout l'explication. En dépit des formations que cette enseignante dit avoir suivies sur la comparaison des langues et l'ouverture à la question du plurilinguisme en général, cet exemple de sa pratique révèle une

approche utilitariste de la langue d'origine. Cette dernière n'est pas perçue comme faisant partie d'un ensemble de compétences langagières qu'il serait profitable de mettre en relation pour une meilleure entrée dans la langue française.

Pour résumer, les langues d'origine des EANA ne sont considérées comme un levier d'apprentissage que dans l'attente d'une meilleure compétence en français. Elles aident l'élève à mieux comprendre, mais pas nécessairement à mieux s'exprimer. En cela, elles servent d'abord l'enseignante, qui voit en elles un moyen de faciliter la poursuite de son projet d'enseignement. D'autres extraits laissent même à penser que les enseignantes filmées considèrent les langues d'origine comme un obstacle possible aux apprentissages. En tant que tel, il convient de les proscrire et de viser, à terme, l'usage unique du français. C'est ce que nous allons étudier à présent.

1.2 Proscription des langues d'origine au service d'une prescription d'étayage

Parce que la langue scolaire est identifiée à la langue nationale, les langues d'origine des élèves allophones n'ont pas véritablement droit de cité dans les classes. De fait, même dans les UPE2A, il y a proscription de ces langues pour favoriser un cheminement vers un monolinguisme en français. Comment se construit cette prescription normative ?

1.2.1 Proscrire les langues d'origine pour exister

Si l'usage des langues des élèves est toléré au début de l'apprentissage du français pour que les EANA puissent s'aider les uns les autres, les enseignantes agissent de telle sorte que le français devienne la langue unique des échanges de classe. C'est ce que suggère cet extrait d'une séance d'autohétéroscopie durant laquelle l'enseignante évoque l'utilisation des langues d'origine par les EANA :

	Corpus autohétéroscopie « Je me sens un peu exclue » (2CAH-FLS)
E	ah ça ça va mieux hein ça va mieux euh j'ai plus à le dire en ce moment ah ça j'ai plus à le dire//
ENQ.	à dire quoi
E	ben à dire on on::: on échange en français quoi parc(e) que <i>je veux qu'ils s'aident au début</i> un qui comprend pas l'autre qui lui dit le mot en arabe ou en espagnol ou en italien enfin mais euh euh parce que des fois ils partent euh tatata ils parlent en espagnol quoi bon +++ mais ça ça va mieux sauf les trois elles ont tendance- elles s(e) croient encore en Espagne (<i>rires</i>).
ENQ.	mais est-c(e) que ça n'est qu'au début que l'on peut utiliser les langues finalement parc(e) que tu dis j(e) suis d'accord pour qu'ils l'utilisent au début
E	oui mais pour s'aider etc mais après bon ils continuent mais j(e) veux dire ++++ euh::: ouais parc(e) que <i>j(e) me sens un peu exclue aussi je pense (rires) des fois eh j(e) comprends pas c(e) que vous dites là +++ non mais et puis des fois quand ils sont sous le coup de l'émotion aussi ils vont utiliser la langue maternelle quoi l'espagnol et ++ voilà et bon là aussi à ces moments là mais euh::: ++ mais dans l'ensemble au bout d'un moment ça y est quoi ça devient- le français devient la langue de communication là tu vois en ce moment c'est parti</i>

Cet exemple est assez symptomatique d'une certaine rivalité entre langue d'origine et français, jusqu'à ce qu'une langue finisse par supplanter l'autre. Ces propos font étrangement écho à ceux que tenait Cuq en 1989 concernant le monolinguisme vers lequel s'achemineraient les migrants (*cf.* Chapitre I, § 1.1). Même s'il n'est pas question de « couper le lien brutalement » (Corpus entretien semidirigé EnsM), cette réflexion témoigne d'une certaine prescription linguistique dont les pratiques pédagogiques portent la trace. La justification que propose l'enseignante est toute simple : tant que le français n'est pas langue de communication, les apprentissages ne peuvent véritablement démarrer : quand « le français devient la langue de communication là tu vois en ce moment *c'est parti* ». Cette conception des langues d'origine s'actualise dans certaines interactions didactiques comme en témoignent les extraits suivants.

Le premier exemple que nous évoquerons (« Un chameau ? ») est extrait d'un corpus vidéo non transcrit. Les élèves sont en pleine rédaction de leur lettre au Père Noël, prétexte pour aborder l'expression du souhait. Si cet extrait nous intéresse, c'est que la langue d'origine n'est à aucun moment évoquée, mais le comportement de l'élève suggère son intention d'y recourir, ce que comprend et anticipe l'enseignante.

Corpus M-FLS/1 « Un chameau ? » (39'50-40'50)		
1	E	une veste j'aimerais un téléphone ++ et un chameau↑
2	Nolan	euh::::
3	E	dis-moi dis-moi ne l(e) regarde pas
4	Nolan	/save:::: ce::::/
5	E	un cerveau↑
6	Nolan	cheveux
7	E	AH:::
8	Nolan	chev-
9	E	un cheval↑ hihihhi
10	Nolan	oui cheval

L'usage de la langue n'est pas ouvertement proscrit, c'est ici l'appel à l'aide qui est interdit (« ne le regarde pas », tour 3). Les clichés de la scène (Fig.48) montrent en effet que Nolan se retourne vers son camarade espagnol (Antonio) pour obtenir de l'aide. Nolan communique l'intention d'engager un aparté avec Antonio et, de fait, d'exclure de cet échange l'enseignante.

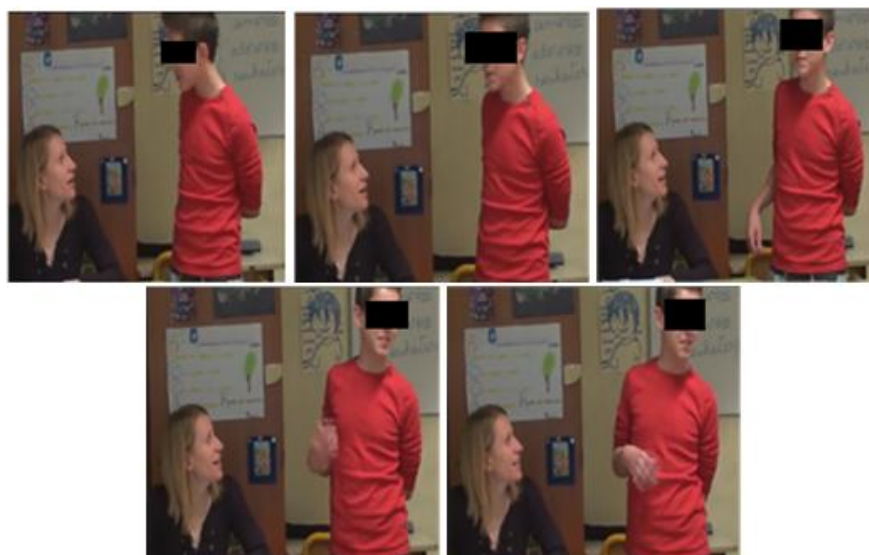


Figure 48 : Demande d'aide non verbale initié par un EANA
 euh::: (tour 2, 39'56-39'58)

Nous pouvons éventuellement reconnaître que l'interdiction d'avoir recours à un pair hispanophone pour trouver la solution a « l'intérêt » de contraindre Nolan à puiser dans son répertoire linguistique français pour soumettre suffisamment d'indices à l'enseignante afin qu'elle interprète correctement sa requête. Cela dit, cette démarche nous interpelle sur l'intention de l'enseignante. Si son « motif-en-vue-de » (Schütz, 1987, p.99) est de développer l'autonomie chez Nolan, que celui-ci s'appuie sur ses compétences en langue d'origine pour obtenir une réponse par un pair plus expert est en soi une forme d'autonomie.

Cet échange signale une zone proximale de développement (Vygotsky cité dans Bruner, 1983), cette « distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel avec aide » (Bruner, 1983, p.287). Dépasser cette zone requiert un étayage efficace consistant « à “prendre en main” ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1983, p.263). Pour quelles raisons le recours à la langue d'origine dans l'intention d'obtenir la réponse par son camarade plus expert ne peut-il être reconnu comme un « processus de tutelle » (*ibid.*, p.261) efficace ? Comment comprendre alors cette prescription normative qui pose le français comme seul mode de résolution des difficultés et l'enseignante comme seule référent linguistique (« dis-moi dis-moi », tour 3) ?

Peut-être peut-on mettre cela en regard avec l'extrait du corpus d'autohétéroscopie cité précédemment (Corpus autohétéroscopie « Je me sens exclue ») durant lequel l'enseignante nous confiait craindre de se sentir exclue des échanges si les élèves utilisaient trop régulièrement leurs langues d'origine. Il est assez remarquable de voir comment cette enseignante appréhende d'être dépossédée de sa fonction d'informateur au profit d'autres

apprenants allophones devenus experts en français, donc à même de renseigner tout autant que l'enseignante sur des questions linguistiques. Nous ne pouvons nous empêcher de faire un parallèle avec une étude menée auprès d'enseignants de FLE au Pérou sur les représentations des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) à l'Alliance française de Lima (Azaoui, 2010). Nous avons observé que certains professeurs voyaient les ordinateurs comme un concurrent pédagogique potentiel, prêt à les déloger de leur statut de référent unique. De la même manière, en orchestrant l'utilisation des langues d'origine et le recours à d'autres sources linguistiques, cette enseignante préserve son pré carré.

1.2.2 Les gestes vs. plurilinguisme : une concurrence inattendue

Pour conserver ce territoire, l'EnsM préfère l'utilisation des gestes au recours aux langues d'origine. Ils lui permettent de construire interactivement, et en français, l'apprentissage du nouveau terme : elle mime le cheval (Fig.49) et lui donne vie en produisant un hennissement (« hihihi », tour 9).



Figure 49 : Enseignante mimant « cheval »
[un cheval hihihi] (tour, 9, 40'08-40'09)

Bien que cette démarche ait porté ses fruits puisque le terme cheval a été confirmé, puis repris par l'élève, il n'en demeure pas moins que deux stratégies ont été mises en concurrence : l'une, non verbale, imposée par l'enseignante, au détriment d'une autre initiée par Nolan en cherchant le soutien de son camarade. Ainsi, au-delà de prescrire une norme linguistique, l'enseignante prescrit ici une manière d'apprendre, qui repose sur l'interaction privilégiée en français avec son enseignante, qui déploie une stratégie gestuelle de résolution d'obstacle lexical.

Le fait que l'usage du français, en compréhension et production, puisse être une priorité pédagogique et ait motivé cette prescription linguistique est en quelque sorte compréhensible. Plus discutable est l'idée que le plurilinguisme des élèves, ou plutôt son usage pédagogique en classe, puisse ralentir, voire faire obstacles aux apprentissages. C'est pourtant le message qui est parfois transmis, comme dans l'extrait de corpus suivant (« Ne traduis pas ») :

T-FLS/4-2 « Ne traduis pas » (14'58-15'13)		
1	E	il a plus ou pas↑ +++ il a plu↑
2	Abdallah	a plu rain
3	Andrea	rain
4	E	chut ne traduis pas j(e) veux qu'elle comprenne +++++ il a plu↑ +++ ou non↑
5	Katie	(<i>hochement horizontal de la tête</i>)
6	E	super

Cet extrait est assez symptomatique du rapport aux langues dans cette classe de FLS. Alors que l'enseignante tente d'obtenir de Katie, une élève écossaise, un détail sur ses vacances en camping dans les Highlands, deux autres élèves, Andrea et Abdallah, traduisent le mot « pluie » en anglais (tours 3 et 4) pour faciliter la compréhension de la question de l'enseignante. La réaction de cette dernière au tour suivant (tour 5) est particulièrement intéressante puisqu'elle considère ouvertement le recours à la langue d'origine comme un frein aux apprentissages (en l'occurrence, le développement de la compétence de compréhension orale). Son rappel normatif (« chut ne traduis pas », tour 4) est accompagné d'une mimogestuelle qui permet d'adoucir cet acte de langage pouvant potentiellement porter atteinte à la face d'Andrea. L'emblème de refus produit (Fig.50) est restreint à la zone « centre centre » de l'espace gestuel¹²⁶ (Fig.51) tel que défini par McNeill (1992, p.89), ce qui a l'avantage d'adoucir l'injonction qu'il véhicule. C'est également la fonction que nous accordons aux mimiques faciales (sourcils levés et sourires).



Figure 50 : Emblème de refus

[chut ne traduis j(e) v]eux qu'elle comprenne (tour 4, 15'05-15'07)

¹²⁶ Cet espace gestuel n'a pas été réfléchi dans le cadre de l'enseignement. Il n'est donc pas véritablement adapté à la gestuelle pédagogique puisque en classe les enseignants sont rarement assis face aux élèves comme dans les expériences menées par le psychologue américain. Il a toutefois l'intérêt de proposer un repère visuel intéressant pour étudier l'amplitude du geste, critère pertinent pour l'enseignement des langues (Tellier & Stam, 2012).

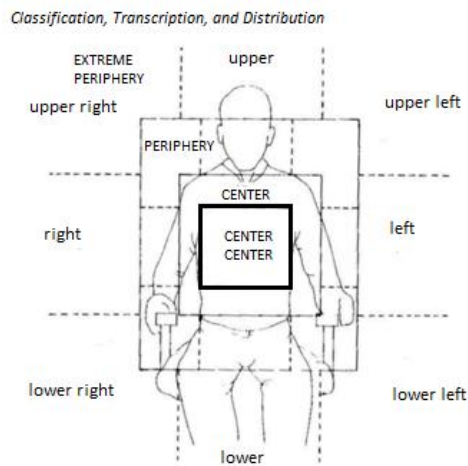


Figure 51 : Espace gestuel (McNeill, 1992)

Pour rappeler les normes linguistiques en usage dans la classe, l'enseignante s'appuie sur un argument implicite *a priori* académique, pour ne pas dire scientifique : si tu traduis, elle ne comprendra pas. Le message transmis est double. D'une part, l'enseignante rappelle que l'effort fourni pour comprendre par soi-même favorise les apprentissages. D'autre part, elle signale que l'usage de la langue d'origine dessert les apprentissages. Pour tout fondement scientifique, il nous semble que cet argument repose davantage sur les représentations de l'enseignante sur les langues d'origine des EANA et sur le statut à leur accorder dans les apprentissages. Dans cet exemple, la posture normative de l'enseignante renvoie à celle tenue à l'époque de la méthode audio-orale qui considérait la « L1 et L2 [comme] deux systèmes linguistiques différents susceptibles de créer des interférences » (Germain, 1993, p.145). L'enseignante n'est évidemment pas contre l'idée d'aider Katie à comprendre les attentes, comme le confirment les étayages multimodaux/plurisémotiques à la compréhension qu'elle propose : gestuelle (Fig.52) et dessin sur le tableau¹²⁷ (Fig.53). Ces stratégies-ci sont toutefois préférées à la langue d'origine alors même qu'elles servent le même objectif pédagogique : faire produire un énoncé à Katie.



Figure 52 : Etayage gestuel (geste iconique)
[il a plu] (tour 2, 15'00-15'02)

¹²⁷ Le dessin est non visible sur la capture d'écran. L'enseignante le désigne pour faciliter la compréhension de la question par Katie.



Figure 53 : Déictique pointant l'étayage graphique sur le tableau
[il a plu] (tour 4, 15'09-15'10)

Comme dans l'exemple précédent « Un chameau », deux formes d'étayage sont donc mis en concurrence : d'une part, des supports non verbaux (produits par l'enseignante) et d'autre part, le recours à la langue d'origine, initié ici par les élèves. Cet étayage est considéré comme contreproductif, donc à proscrire.

Au final, ces analyses mettent en évidence une attitude ambivalente vis-à-vis des langues d'origine, lié certainement au fait que les UPE2A, qu'on le veuille ou non, sont *de facto* des lieux de contact de langues (et de locuteurs de ces langues) que les enseignantes ne savent pas comment prendre en compte (maîtriser ?). Elles semblent davantage les subir que les réfléchir comme des supports d'apprentissage (Auger, 2010a) :

- E : c'est un peu multilingue hein c'est en arabe en espagnol en pfff ++bon pfff ++ après tout hein (Corpus M-FLS/2 « C'est un peu multilingue », 32'07-32'14).

Cette forme de sujétion à une réalité plurilingue semble dépasser ces enseignantes, comme l'illustre notamment cet emblème (Fig.54), produit par l'EnsM pendant l'énoncé ci-dessus, et qui évoque le découragement (Calbris & Montredon, 1986, p.6) :



Figure 54 : Emblème d'abattement
[bon pff ++ après to]ut hein (32'12-32'13)

Cette sujétion les contraint à définir, selon leurs représentations ou besoins, les frontières des normes linguistiques attendues en classe (Py, 1993). La perception des langues d'origine, considérées au mieux dans leur fonction utilitariste, au pire comme des freins aux apprentissages, interpelle également sur le rôle des enseignants comme garants d'un monolinguisme d'état : « [l]a priorité accordée à la langue nationale (...) est de manière emblématique liée à l'idéal républicain » (Bertucci & Corblin, 2004, p.5). Cette attitude nous semble révélatrice de la prescription linguistique qui innerve les pratiques des enseignantes étudiées (voir aussi Bigot & Vasseur, 2012), pour partie certainement sous-tendues par des « représentations de l'unicité, de la stabilité et de la normativité de la langue », « forgées tout au long de la scolarité puis dans la formation » (Forlot, 2014, p.71).

Cela nous amène à nous demander si ces pratiques normatives ne révèlent pas une forme de refus de la concurrence externe (Castellotti, 2008, p.233) que peuvent représenter les langues des élèves. En décidant qui peut les employer et à quel moment celles-ci peuvent être utilisées, les enseignantes signalent comment elles souhaitent en gérer l'usage. En privilégiant un étayage gestuel, elles demeurent également le passage obligé pour accéder aux apprentissages.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : langues d'origine, étayage et schizolinguisme

Dans cette première section, nous avons vu que le recours aux langues d'origine révèle une forme de « schizolinguisme » (Forlot, 2014, p.71) chez nos deux enseignantes, conscientes et ouvertes à l'usage des langues d'origine en classe mais paradoxalement « incapables de transgresser l'image ou la vision monolingue des espaces sociaux que l'idéologie nationale, diffusée par les constructions historiques, éducatives et discursives, a construite » (*ibid.*).

Ainsi, nous avons observé, d'une part, que le plurilinguisme des élèves est autorisé entre eux et dans les échanges avec l'enseignante pour gérer conjointement un obstacle lexical notamment. Cela témoigne d'une certaine flexibilité normative chez les enseignantes, qui tendent à privilégier le contenu informationnel à la forme linguistique employée. Ceci dit, en redéfinissant ainsi les frontières normatives en usage dans la classe, les enseignantes signalent symboliquement leur position haute. D'autre part, à cette conception pédagogique des langues d'origine comme levier d'apprentissage s'oppose une autre, plus utilitariste, qui privilégie la planification. Les langues d'origine s'avèrent alors de simples outils de vérification de compréhension ou d'explication de consignes, l'essentiel étant de dérouler le projet pédagogique. Les enseignantes perçoivent alors le plurilinguisme des EANA davantage

comme un frein possible aux apprentissages, voire comme un obstacle sur le chemin de l'acquisition du français comme langue unique des échanges de classe.

Cette conception des langues d'origine conduit les enseignantes à préférer d'autres formes d'étayage plurisémiotique et mimogestuel avec lesquelles le plurilinguisme entre en compétition. Que cela soit en privilégiant les gestes ou les dessins, les enseignantes signalent un certain refus de la concurrence externe que représentent les langues d'origine. Invalider leur utilisation comme source possible d'étayage revient donc à prescrire une manière d'apprendre, qui repose sur l'interaction privilégiée avec les enseignantes et/ou sur le recours au français.

Le code oral du français est également sujet aux actions normatives. Comment celles-ci se réalisent-elles ? Quelles sont les attentes en termes de correction/acceptabilité orale du français ? S'il y a différence de traitement selon le contexte, à quel niveau s'effectue-t-elle ? C'est ce que nous allons à présent observer.

2. « Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler¹²⁸ »

La question du bon usage de la langue circule dans les discours didactiques qui prescrivent une façon de bien parler et de mieux parler. Qu'ils soient émis par les enseignantes enregistrées ou par les élèves, en FLS ou en FL1, ces jugements sur les direx révèlent certes un souci de la correction orale, mais également des enjeux de places discursives et statutaires. Qu'est-ce qui se dit de la langue, du locuteur et de l'évaluateur lorsqu'il y a hétéro-évaluation du discours ?

Nos analyses nous font osciller entre une prescription toute subjective de la langue et des discours normatifs en apparence fondés sur des arguments académiques, alors même que les critères d'évaluation auxquels ils renvoient sont eux-mêmes idéologiques.

2.1 Que votre contribution soit claire

Il y a près de quarante ans, Grice (1975/1979) affirmait que les échanges reposaient sur des efforts de coopération de la part de chaque participant. Sur ce postulat, il proposa une liste non exhaustive de maximes (p.61) parmi lesquelles nous retrouvons une règle de modalité qui concerne « comment on doit dire ce que l'on dit » (*ibid.*). Présente également dans les

¹²⁸ Vaugelas (1647).

interactions didactiques (Cicurel, 2011a, p.36-37), cette règle requiert des participants que leur contribution soit claire. Nous nous intéresserons donc tout particulièrement à la « focalisation sur la manière de parler » (Cicurel, *ibid.*).

Nous avons pu observer dans le paragraphe intitulé « Le clou et l'oreille » (*cf.* Chapitre VII, § 1.1.1) par quels procédés les enseignantes s'échinaient à faire prononcer un mot/son de la manière la plus juste à leurs oreilles. Nous ne reviendrons pas sur ces exemples qui visaient à démontrer d'abord la pression externe exercée sur les élèves par les enseignantes à certains moments de leurs pratiques. Ils pourraient toutefois également illustrer la présente réflexion sur les normes linguistiques.

Pour le cas présent, l'extrait suivant, intitulé « Il s'en fout », met en évidence le rapport aux répertoires langagiers des élèves. L'enseignante ouvre une discussion sur les sentiments du narrateur de *Matin brun*, et en particulier ceux qu'il éprouve suite à l'arrestation de son ami.

Corpus T-FL1/2-3 « Il s'en fout » (3'34-3'46)		
1	E	il a peur pour qui en fait↑
2	Florent	pour lui + <u>pour sa vie</u>
3	Irène	pour <u>lui</u>
4	E	<u>pour lui</u> +++ est-c(e) qu'il exprime autre chose comme sentiment↑
5	Pierre	XXX (il parle, ils parlent) pas XXX
6	Arnaud	XX
7	E	non
8	Eric	il s'en fout
9	E	non on dit pas ça comme ça

Les tours qui nous intéressent tout spécialement sont les tours 8 et 9. Il y a semble-t-il télescopage entre deux mondes discursifs distincts : le monde social auquel appartient l'adolescent, intervenant en tant qu'élève de troisième, et l'univers scolaire. Or,

« la langue scolaire est celle qui est “attendue” lorsque l'enfant est considéré dans son statut d'élève, c'est-à-dire lorsqu'il est en interaction avec un enseignant ; la langue courante serait alors d'une part mal venue et d'autre part mal évaluée » (Delamotte-Legrand, 2005, p.144).

Ici, la réponse d'Eric est tout à fait pertinente en termes de contenu informationnel. Ceci étant dit, l'enseignante la proscrit pour des raisons formelles, sans pour autant proposer d'alternative énonciative, ni même reconnaître la valeur thématique du propos. Fait remarquable, c'est que l'échange avec Eric s'interrompt ici, comme si cet élève, dépourvu de la compétence linguistique attendue par l'école, se trouvait « condamné au silence » (Bourdieu, 1982, p.42). Si nous réinsérons cet échange dans la globalité de la séquence, nous nous apercevons que la suite des interactions révèle un intérêt pour la poursuite d'un objectif pédagogique « supérieur ». Il dépasse la seule parole de l'élève repris ; l'enseignante souhaite amener ses élèves à saisir un certain paradoxe dans les sentiments du narrateur, comme en témoigne cet

énoncé de l'enseignante : « donc ça [qu'il n'ait pas de chagrin] ça vous semble normal » (Corpus T-FL1/2-3, 4'11).

Aucun travail de remédiation n'est donc proposé pour traiter la question des registres de langues, comme si l'enseignante (s')était enferrée dans sa planification et dans la norme scolaire, de laquelle elle ne parvient pas à se décentrer¹²⁹. Notons au passage que les notions de répertoire ou variété linguistique ne sont jamais utilisées explicitement ni dans les *Programmes de l'enseignement du français* (M.E.N., 2008), ni dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* (M.E.N., 2006), qui semble d'ailleurs davantage défendre, au moins dans le domaine linguistique, une approche cloisonnée et monolithique du français (Forlot, 2014, p.72). Seul est mentionné dans les parties consacrées à l'expression orale le « niveau de langue » qui doit être « approprié », sans autre précision (M.E.N., 2008, p.3 et 6). La notion de « niveau » signale l'existence d'une échelle, donc d'une hiérarchisation d'usage, que l'on retrouvait d'ailleurs dans les propos de l'EnsM lorsqu'elle réagissait à la structure de la question « quelle heure il est ? » (cf. Chapitre I, § 2.1.2). La grille de référence pour le palier 3 du *Socle commun* permet de relativiser cette idée en soulignant qu'il s'agit d'« [a]dapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) » (M.E.N., 2009b, p.2) en rappelant l'importance de développer la compétence sociolinguistique des élèves. Les programmes ne font référence à cette variation que dans le paragraphe consacré au lexique.

Si l'on revient sur la forme empruntée par cette prescription, deux points méritent notre attention : 1) son caractère presque doxique, voire générique. Elle ne suppose pas l'existence de situations possibles dans lesquelles elle pourrait se retrouver ; 2) l'enseignante n'endosse pas seule ce rappel aux normes linguistiques. A l'aide du pronom personnel « on », elle s'entoure d'autres anonymes pour proscrire cet usage. Mais ces voix anonymes ne peuvent, à notre sens, renvoyer à celles des autres élèves de la classe, qui partagent certainement le même répertoire que l'élève pris en faute. Le discours de l'enseignante est en cela dialogique : isolée dans la classe, elle fait appel à un « on » indéfini pour donner plus de poids à sa parole en attribuant à son propos une épaisseur discursive. En étant émise sur le mode collectif, sa prescription se fait plus forte :

« Le mystère de la magie performative se résout ainsi dans le mystère du ministère (...) c'est-à-dire dans l'alchimie de la *représentation* (aux différents sens du terme) par laquelle le représentant fait le groupe qui le fait : le porte-parole doté du plein pouvoir de parler et d'agir au nom du groupe » (Bourdieu, 1982, p.101. Les italiques sont de l'auteur).

¹²⁹ Il convient de rappeler que de nombreux enseignants ont réussi leur parcours universitaire et professionnel en répondant aux exigences des normes scolaires/universitaires. Tout écart à cette référence est donc perçu potentiellement comme un échec.

De manière assez surprenante, la violence symbolique que nous pouvons reconnaître dans ce rappel normatif est quelque peu adoucie par les mimiques faciales de l'enseignante (Fig.55), qui font suite à cette prescription et qui révéleraient davantage une forme de complicité dans l'échange :



Figure 55 : Sourire adoucisseur
Mimique produite à la fin de l'énoncé (tour 9, 3'46-3'47)

Ce travail de figuration ne compense toutefois pas l'absence de travail sur les variétés linguistiques qu'aurait pu susciter cette intervention d'Eric. En l'état, l'enseignante a seulement souligné l'existence d'un bon et d'un mauvais français, une attitude que rejettent les deux IA-IPR avec lesquels nous nous sommes entretenus. Interrogés sur la question des variations, ils préconisent davantage une sensibilisation à l'écart et aux nuances permises en partant des compétences des élèves pour les mener à d'autres formulations (Corpus entretiens semidirigés IA-IPR 1 et 2).

Lorsque les enseignantes ne jouent pas aux Maîtres de philosophie, ce sont les élèves qui se prêtent à ce jeu. S'organise alors un ballet collectif pour conduire l'élève à prendre conscience de sa façon de parler, déviante par rapport à des exigences en termes d'articulation par exemple. Le rappel à l'ordre initial n'émane pas de l'enseignante, davantage concentrée sur le contenu informationnel, mais d'un élève. Cette séquence, « Parle bien », est extraite d'interactions sur la crise syrienne.

M-FLS/10 « Parle bien » (8'19-9'20)		
1	E	c'est bien tu (<i>Carlos</i>) as lu l(e) début mais pourquoi quel est l'évènement↑ enfin sans lire (<i>l'article de journal</i>)
2	Anouar	parce que la Syria elle veut pas le régime de Bachar al Asad
3	Antonio	PARLE BIEN
4	As	(<i>rires</i>)
5	Anouar	<u>euh y'a</u> le p/u/ple
6	E	le PEUple
7	Anouar	le p/u/ple syribien
8	E	syrien
9	Anouar	il veut pas le régime de Bachar al Asad
10	E	voilà le peuple syrien ne veut pas du régime +++ euh::: <u>de Bachar</u> el Asad Anouar ++++ c'est ça tout à fait tu as raison c'est bien ++ toi Anouar c'est bien tu es toujours au courant de la politique et c'est bien ++ bon maintenant ++ Anouar c'est vrai qu'il faut + Anouar↑
11	Anouar	<u>de Bachar</u> ++++++ oui
12	E	quand tu parles il faut AR.TI.CULER ++ d'accord
13	Carlos	tu parles clair
14	E	voilà que- pour qu'on comprenne bien ++ d'accord parc(e) que tu sais des choses très bien très intéressantes ++ toujours t'es toujours au sujet de tout c(e) qui s(e) passe en politique c'est super ++ très intéressant ++ mais seulement +++ faut Articuler ++ d'accord quand tu nous donnes l'information ++ voilà parc(e) que si tu veux être journaliste +++ à la télé si tu veux présenter le journal à la télé
15	Anouar	ouais
16	E	ça il faudra qu(e) tu fasses un effort à c(e) niveau-là +++ d'accord↑ ++ d'accord Anouar↑
17	Anouar	d'accord

Cet extrait met en évidence la construction interactive des normes linguistiques : chacun y va de son commentaire métalocutoire (Bouchard & Nuchèze, 1986) pour agir sur la performance d'Anouar et modifier ses compétences individuelles. Soulignons d'emblée que cette multiplicité de commentaires, provenant tant de pairs se posant comme experts de l'élocution (tours 3, 4 et 13) que de l'enseignante, experte référent qui vient valider les interventions diverses, n'est pas sans risque sur la face de cet élève (Kramsch, 1984, p.63). Pour autant, Anouar poursuit son propos comme si de rien n'était, sans que les reformulations de l'enseignante (tours 6 et 8) ne soient davantage prises en compte, peut-être parce qu'elles ne sont pas perçues par l'élève comme un feedback correctif (*cf.* Chapitre IX, § 2.2.2.1). Notons que l'absence de « reprise » (*uptake*) par Anouar ne signifie pas non plus que la correction apportée par l'enseignante n'ait pas été considérée. Il est d'ailleurs tout aussi difficile d'affirmer l'inverse : Loewen (2007) nous rappelle l'incertitude concernant l'effet de ces inputs sur l'apprentissage, une incertitude que partagent divers auteurs francophones (voir notamment Faraco, 2002 ; Matthey, 2003 ; Vasseur, 2005). De leur côté, Mackey, Gass & McDonough (2000) déclarent que la « reprise » ne peut être perçue comme la trace d'un apprentissage. Elle est au mieux la marque d'une perception du feedback émis par un locuteur expert.

De manière assez singulière, la coconstruction observée dans cette séquence paraît répondre à un partage des rôles bien défini : hormis Carlos, qui semble « traduire » en termes

simples et gricéens les attentes de l'enseignante, les élèves jouent les méchants (rires et injonction), l'enseignante tient le rôle du gentil. L'injonction émise par Antonio est d'autant plus sèche qu'elle est inattendue puisqu'elle ne respecte pas l'organisation des tours de parole (ce que ne sanctionne d'ailleurs pas l'enseignante), ni ne s'explique par les événements interactionnels précédents. Son intervention n'est toutefois pas sans nous rappeler la notion de « normification », que Goffman (1975, p.44) propose pour évoquer, dans les situations de « contacts mixtes » (p.26), « l'effort qu'accomplit le stigmatisé pour se présenter comme quelqu'un d'ordinaire, sans pour autant toujours dissimuler sa déficience » (p.44). En enjoignant à Anouar de soigner sa prononciation, Antonio signale qu'il surveille l'impression que son camarade donne de lui-même, et éventuellement de l'ensemble des EANA. Il l'engage à gommer son « stigmate » (Goffman, 1975), tout au moins à l'amoindrir. Dès lors, bien que cette démarche soit coopérative, elle constitue une atteinte à la face d'Anouar. L'enseignante effectue donc un travail de figuration en valorisant tant le contenu de l'intervention d'Anouar que sa culture générale :

- « c'est ça tout à fait tu as raison c'est bien ++ toi Anouar c'est bien tu es toujours au courant de la politique et c'est bien » (tour 10) ;
- « tu sais des choses très bien très intéressantes ++ toujours t'es toujours au sujet de tout c(e) qui s(e) passe en politique c'est super ++ très intéressant » (tour 14).

En parallèle, elle concède indirectement à Antonio la pertinence de son intervention :

- « bon maintenant ++ Anouar c'est vrai » (tour 10).

Le rappel de la règle de modalité se fait sur la base d'une démonstration en deux temps qui s'appuie sur des arguments interactionnels et professionnels :

- « pour qu'on comprenne bien (...) parc(e) que si tu veux être journaliste +++ à la télé si tu veux présenter le journal à la télé » (tour 14).

Les propos de l'enseignante ne sont pas destinés à agir directement sur l'énoncé déviant mais sur la prise de conscience de la nécessité de modifier son parler. C'est ce que suggère la quintuple répétition de la locution adverbiale « d'accord » qui visent à obtenir l'adhésion de cet élève aux propos de l'enseignante. Le travail qu'il doit effectuer n'est donc pas contraint par des exigences scolaires mais véritablement sociales puisque l'enseignante le projette dans un avenir professionnel, envisagé semble-t-il par l'élève. Le discours se révèle à la fois objet du discours scolaire et moyen de construction du sujet social. La construction des normes transcende donc la réalité de la classe de FLS et l'école plus globalement. Cet exemple souligne l'idée bourdieusienne que l'école, par le biais des enseignants, a pour fonction de préparer l'élève à répondre à une « excellence linguistique » (Bourdieu, 1982, p.50) sociale.

Pour résumer les éléments précédents, nous pouvons dire que les enseignantes, comme les élèves, ont certaines exigences quant à la manière de parler. La variation linguistique ou le défaut de diction fait l'objet de commentaires normatifs visant à agir sur la performance des élèves. Jusque-là, il s'agissait avant tout d'intervenir sur les registres ou sur des éléments lexicaux, grammaticaux ou encore phonologique. Nous allons à présent étudier le processus de normalisation au niveau de la structure de la syntaxe orale.

2.2 Que votre énoncé soit bien construit. Normes de l'oral et normes de l'écrit : bonnet blanc et blanc bonnet

Dans la continuité de cette réflexion sociologique, il nous paraît intéressant de reprendre en préambule à cette sous-section ce passage de *La reproduction* (Bourdieu & Passeron 1970, p.152) : « la communication s'accomplit à travers une parole dominée par la langue écrite ». A titre d'exemple, nous nous intéresserons ici à la prédominance de la structure de la phrase écrite comme étalon pour juger de l'acceptabilité des interventions orales des élèves (Laks, 2002).

Rappelons toutefois à la suite de Chiss (2011) que la structure communément admise (Sujet-Verbe-Objet) est le fruit d'une idéologie linguistique et se fonde sur la forme écrite. Par ailleurs, divers auteurs ont souligné la complexité de définir ce qu'est une phrase (Tomassone, 2002 ; Le Goffic, 2005), une partie de cette difficulté résidant dans les paramètres à considérer dans la définition et dans la distinction entre phrase orale et écrite. Aussi, lorsque l'enseignante demande à un élève de faire une phrase, qu'entend-elle exactement et qu'attend-elle ?

2.2.1 Normalisation linguistique et reproduction de soi

Dans ce premier extrait (« Tu fais une phrase maintenant I »), l'enseignante aborde l'expression de l'interdiction et de l'obligation. La coconstruction des normes linguistiques prend comme point de départ un énoncé non conforme au système linguistique français. Ce passage nous donne également l'occasion de rappeler la menace pour la face (FTA) contenue dans certaines exigences normatives.

Corpus T-FLS/1 « Tu fais une phrase maintenant I » (43'45-43'59)		
1	E	euh Théo qu'est-c(e) que les élèves ne doivent pas faire au collège↑
2	Théo	joue jouer
3	E	<u>jouer</u>
4	Ouafa	<u>si on peut</u> jouer
5	Théo	non jeu + avec +++ la ++++ portable
6	E	avec le portable oui +++ tu fais une phrase maintenant↑

La réponse de Théo au tour 1 montre qu'il a compris la question initiale, que l'enseignante avait fortement explicitée en produisant un emblème ample évoquant la négation/interdiction (Fig.56) et un hochement horizontal prononcé :



Figure 56 : Emblème d'interdiction
qu'est-(e) que les élèves [ne doivent pas] faire au collège (tour 1, 43'47-43'48)

D'ailleurs, on peut se demander si la réponse de Théo n'aurait pas été influencée par cette emphase gestuelle de la main et de la tête, dont la signification se retrouve dans le « non » (tour 5). Ceci étant, la phrase de cet élève n'est pas recevable pour deux raisons : d'une part parce qu'elle est non conforme au système de la langue, et d'autre part parce qu'il n'emploie pas le déterminant approprié au genre du mot « portable » (tour 5). L'enseignante le laisse pourtant terminer sa phrase avant d'effectuer au tour 6 un double rappel aux normes linguistiques : une reformulation du dernier segment pour le reprendre sur le genre du mot « portable », et un commentaire métalinguistique (« tu fais une phrase maintenant », tour 6).

L'utilisation de l'adverbe « maintenant », à notre sens, dévalorise les stratégies de communication mises en œuvre par Théo pour formuler une réponse à la question initiale. Si, dans un premier temps, l'enseignante valide la réponse, elle l'enjoint aussitôt de faire une phrase. En effet, la structure de l'énoncé proposé n'est pas en adéquation avec le système de la langue française. Cela suppose, selon nous, que l'élève n'a pas encore les outils linguistiques suffisants pour produire une phrase minimale comme l'entend l'enseignante. Il n'a vraisemblablement pas non plus conscience de la distance qui sépare sa production de celle attendue. La requête finale est donc potentiellement un FTA : elle exige que Théo construise quelque chose qu'il ne peut pas, en l'état actuel de ses compétences, effectuer seul.

Il se retrouve donc dans une impasse, ce qui contraint l'enseignante à fortement guider le discours attendu comme l'indique la suite de cet échange (« Tu fais une phrase maintenant II ») :

T-FLS/1 « Tu fais une phrase maintenant II » (44'01-45'05)		
7	Théo	XX +++ (collège ?)
8	E	non j'ai pas compris attends +++ au collègue
9	Théo	ah::: au collègue
10	E	les élèves
11	Théo	nous c'est nous élève
12	E	nous si tu veux nous nous
13	Théo	nous élève ++ euh + (joue, jouez ?) avec ++ portable
14	E	alors là tu es en train de me dire que vous jouez avec le portable au collègue <u>+++ non +++</u> justement non il faut pas +++ hein +++ tu as compris ++++ tu as dit ++ que vous jouiez au portable ++ non ++ nous
15	As	<u>(rires)</u>
16	?	(?) non ne jouez pas avec
17	E	eh oui +++ nous ne jouez pas alors comment on dit nous ne↑
18	Théo	nous ne (pas ?)
19	E	nous ne ++ devons
20	Théo	ah devons
21	E	pas
22	Théo	pas
23	E	jouer
24	Théo	joue avec + portable
25	E	eh oui ++ allez tu répètes↑ +++ au collègue nous ne DEvons pas jouer avec le portable
26	Théo	a:: au collègue ++ vous ++ joue pas + avec le portable
27	E	presque + qui c'est qui refait la phrase↑

Le guidage vers la structure syntaxique de base est si fortement marqué que les voix et les places énonciatives se confondent (Matthey, 2003, p.90) : « les élèves / nous c'est nous élève / nous si tu veux nous nous » (tours 10-12).

Au tour 14, nous voyons que l'exigence grammaticale se télescope avec une exigence sémantique, ce qui accroît l'effort que doit produire Théo. L'enseignante « traduit » gestuellement à Théo (Fig.57) la signification de son énoncé pour l'aider à prendre conscience du contenu sémantique de sa production :



Figure 57 : Geste iconique pour « jouer au portable »
que vous jouiez [au portable ++ non] (tour 14, 44'36-44'37)

Même s'il vaut mieux en rire (tour 15), le travail cognitif requis est considérable et l'erreur est somme toute légitime car cet élève ne peut se concentrer sur deux aspects de l'énoncé attendu : la structure syntaxique et le sens.

Le commentaire métalinguistique (« alors comment on dit ») qui suit la reprise, au tour 17, de l'énoncé construit par un autre élève au tour 16, indique clairement les attentes normatives de l'enseignante, elles-mêmes doublées d'exigences pédagogiques comme l'indique l'indice de relance au tour 19 : « nous ne devons », qui rappelle la focalisation sur le code. Cela ouvre une véritable séance de psittacisme durant laquelle la parole de l'élève n'est que l'écho de la parole de l'enseignante. Or, celui qu'il lui renvoie ne lui convient pas, ou à peine (« presque », tour 27), ce qui contraint l'enseignante à chercher ailleurs « le miroir conforme, le calme reflet de ce qu'[elle] a enseigné » (Astolfi, 2008, p.9) comme le signale la requête au tour 27 : « qui c'est qui refait la phrase ». Une telle exigence nous semble quelque peu en contradiction avec les modifications qu'elle fait elle-même subir à la notion de phrase en fonction de son interlocuteur.

2.2.2 La phrase, une notion labile

Le présent extrait (« Je vois un chien ») est tiré d'une séance précédente, consacrée à l'expression de l'interdiction et de l'obligation, où l'enseignante propose un exercice d'appariement. Avant de les mettre en activité, elle passe en revue les différentes images présentes dans le support pédagogique, prétexte pour introduire du nouveau lexique ou vérifier ce qu'ils connaissent.

Corpus T-FLS/ 4-2 « Je vois un chien » (12'43-12'55)		
1	E	ensuite qu'est-c(e) qu'on voit- Rania qu'est-c(e) que tu vois sur cette image-là↑
2	Rania	chien
3	E	tu- t- tu peux faire un peu plus de m- de::: une phrase un tout p(e)tit peu plus longue que chien↑ +++ qu'est-c(e) que tu vois↑
4	Rania	je vois un chien

Cet échange met au jour une pratique pédagogique qui présente une certaine artificialité de l'utilisation de la langue. Il s'agit uniquement, pour Rania, de montrer à l'enseignante qu'elle connaît le mot « chien ». L'artificialité de l'exercice est d'ailleurs tout entière contenue dans la réponse de l'élève puisque, bien que la réponse corresponde à la question posée, elle ne satisfait pas le « rituel communicatif » attendu en classe de langue (Cicurel, 1985, p.11). L'enseignante, si l'on interprète son faux-départ au tour 3 (« un peu plus de m- »), semblait attendre davantage de mots, même d'une élève débutante. Elle effectue une autoreprise pour réviser ses exigences et réévaluer la production de Rania. Le mot « chien » acquiert le statut de phrase, ce qui valorise la production de cette élève. Pour l'encourager davantage, le sourire qui accompagne le commentaire métalinguistique de l'enseignante permet de construire une relation de confiance avec l'élève, un contexte d'énonciation apaisé et

rassurant. En outre, l'enseignante minimise l'effort supplémentaire à fournir au moyen d'un « morphème rapetissant » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.219) : « un tout petit peu » (tour 3). Fait singulier, le geste iconique produit sur le segment syntaxique « de une phrase un » semble contredire sémantiquement l'énoncé verbal. La phrase, notion abstraite, acquiert gestuellement une réalité physique dont la taille est contenue symboliquement dans l'espace défini entre les mains (Fig.58) :



Figure 58 : Geste iconique symbolisant la taille de la phrase attendue
[de::: une phrase un] tout p(e)tit peu plus longue que chien +++ (tour 3, 12'52-12'55)

Vu l'emploi d'un morphème rapetissant et la construction d'un contexte rassurant, un geste contenu dans le « centre centre » ou « centre » de l'espace gestuel défini par McNeill (*cf. supra* § 1.2.2, p.252) aurait été davantage en cohérence avec le verbal et avec cet effort de figuration. Le geste est produit sur le segment verbal « de une phrase un » ; le geste étant concomitant avec ce terme, il est supposé informer sur la taille de la phrase. Or, si l'on prête attention à l'espace créé, il s'étend jusqu'à la « périphérie » de l'espace gestuel : la phrase attendue n'est peut-être pas aussi réduite que l'annonce l'enseignante. Ainsi, ce qui semble préoccuper l'enseignante est que l'énoncé de Rania corresponde à une certaine quantité de mots ; le sens n'est peut-être pas l'élément central de cette exigence. Si l'on considère à la suite de McNeill que les gestes coverbaux d'une personne donnent accès à sa pensée (1992, p.12), la notion de « phrase », dans l'esprit de l'enseignante, est *a priori* une affaire de longueur.

D'ailleurs, si le mot prononcé par Rania finit par être catégorisé comme une phrase, il en est autrement de celui d'Abdallah, un élève de niveau intermédiaire, voire avancé (A2-B1). Il est question, dans cet extrait du cours (« Fais une phrase Abdallah »), d'évoquer les fonctions des différentes personnes rencontrées lors d'une sortie au théâtre que la classe a faite la semaine précédente.

Corpus T-FLS/1 « Fais une phrase Abdallah » (4'06-4'11)		
1	E	Cyrielle c'est qui Cyrielle↑
2	Abdallah	technique euh:::
3	?	<u>technicienne</u>
4	E	<u>fais une phrase</u> Abdallah++ fais une phrase ++ hein ++ oui Anasse
	Anasse	c'est une technicienne

On se rend compte que l'enseignante définit différemment les productions des élèves en fonction de leur niveau linguistique. Elle attend davantage d'Abdallah, qui a les compétences suffisantes pour proposer un énoncé plus fourni. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignante souhaite que ses élèves allophones produisent une phrase qui répondrait à une certaine longueur ou à certains critères syntaxiques, alors même que leur réponse est en adéquation avec la question posée. Bien évidemment, cela relève de la nécessité d'infuser les structures syntaxiques françaises dans l'esprit des EANA, aussi empreintes d'idéologie linguistique soient-elles, et de mettre en place une sorte d'automatisme scolaire chez eux : bien répondre consiste également à savoir formuler une réponse selon des attentes syntaxiques bien précises.

Et pourtant, si l'on suppose que le niveau linguistique accroît les exigences de l'enseignante, pourquoi exiger d'Abdallah une phrase alors qu'une réponse composée d'un mot ne suscite aucun commentaire métalinguistique avec les élèves francophones en cours de FL1 (Corpus T-FL1/1-1, 16'15-16'21) ? :

- E : alors on l'a appris ça ce ce temps +++ et qu'est-ce qu'il exprime on aurait dû dire non↑
- A1 : conditionnel
- E : BIEN↑

L'exigence normative est plus importante avec des EANA qui ont tout à construire en français, dans un délai très court. Chaque question est donc prétexte à traiter de la langue, afin qu'ils acquièrent les codes linguistiques et les outils. Les attentes de l'enseignante sont somme toute légitimes. Nous pouvons toutefois regretter le caractère artificiel de ces enseignements lorsque l'on sait l'importance d'une « authenticité scolaire » (Pekarek, 1994, p.12), favorable aux apprentissages de la compétence de communication.

Les derniers extraits analysés, « Je vois un chien » et « Fais une phrase », nous amènent à nous rapprocher de la théorie des attentes langagières développée par Burgoon (1995), qui nous permet de lire autrement les réactions de l'enseignante. L'idée défendue par Burgoon (1995, p.30) est que les individus ont des attentes de comportement communicationnel chez leur(s) interlocuteur(s). Une norme de référence permet de situer des comportements non conformes, parmi lesquels l'auteur distingue des violations positives et des violations négatives. Les violations positives peuvent être de deux sortes : si le comportement produit est au-delà des attentes ou si une personne perçue/catégorisée négativement a un comportement proche de la norme de référence (valeurs culturelles, normes sociales ou situationnelles). A l'inverse, il y a violation négative lorsque la production linguistique est en deçà des attentes. Dans les situations étudiées plus haut, il nous semble que l'on se trouve dans un cas de

violation négative. L'enseignante envisageait clairement d'autres réponses que celles formulées par les deux élèves interpellés, en particulier Abdallah. Si elle tente de faire bonne figure et de valoriser le travail déjà produit par Rania, sa voix trahit sa déception pour ce qui est de la phrase d'Abdallah.

Notre analyse nous a conduit à observer une différence marquée entre les deux contextes. En FL1, nous n'avons relevé aucune occurrence d'un quelconque rappel à la norme écrite comme critère de recevabilité d'une intervention. Ce cas de nullax des occurrences suscite des interrogations. Nous pouvons notamment nous demander s'il n'existe pas une forme de présomption de compétence chez les élèves francophones. Chiss & Filliolet (1986, p.91) signalent d'ailleurs l'existence d'un « effet de masque de la complexité en français langue maternelle » qui, selon nous, pourrait conduire les enseignantes à négliger l'évaluation de la structure syntaxique des apprenants francophones à l'oral. À l'inverse, nous soupçonnons l'existence d'une présomption d'incompétence concernant les EANA, qui conduirait les enseignantes à rappeler à ces élèves, faibles ou avancés, une norme syntaxique orale calquée sur l'écrit (Auger, 2009). En outre, il leur reviendrait de constamment *prouver* qu'ils savent en produire (Cicurel, 1985, p.11). Car rien ne dit que Rania et Abdallah ne savent pas réaliser de telles phrases ; l'occasion pédagogique qui leur est présentée n'est peut-être tout simplement pas propice à la réalisation d'un énoncé répondant aux attentes de l'enseignante. Cela interroge non pas l'incapacité des élèves à construire une phrase selon un schéma communicatif scolaire prédéfini dans l'esprit de l'enseignante, mais bien le support de prise de parole, qui manque d'authenticité.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : oral, variation et normes de l'écrit

Dans cette section, nous nous sommes intéressé à la norme orale. Les résultats ont montré que la classe de FL1 pouvait être le lieu de télescopage entre les deux mondes discursifs de l'élève/adolescent : le monde social et l'univers scolaire, qui requiert certaines normes linguistiques spécifiques au contexte. Cette exigence est à peine effleurée dans les textes officiels ; elle est encore moins discutée en classe dans le cadre d'un travail sur les registres de langue. La prescription renvoie donc à une doxa monolithique dont l'enseignante se fait le porte-parole. En FLS, nos analyses ont mis au jour un travail collectif pour agir sur la performance de l'énoncé déviant d'un élève. Néanmoins, si l'action de l'enseignante répond à certaines attentes scolaires, elle s'ancre également dans une approche sociale de la norme linguistique. Pour cela, elle privilégie davantage une prise de conscience des implications du bien parler plutôt que la simple modification de l'énoncé erroné.

Nous avons ensuite étudié la prévalence accordée aux normes écrites pour évaluer les interventions orales des élèves. En analysant également la contradiction geste/parole, nous avons pu avoir accès à certaines représentations que l'EnsT avait de la « phrase ». Cette conception quantitative est doublée d'attentes normatives en termes de correction linguistique, auxquelles l'EANA de niveau élémentaire ne peut réellement répondre. De fait, cela conduit l'enseignante à fortement guider la production, ce qui alimente une certaine confusion des places énonciatives.

Il est pourtant ressorti que le niveau linguistique des apprenants influait sur les exigences linguistiques. Or, l'enseignante est plus exigeante avec des EANA de niveau avancé (A2/B1) qu'avec ses élèves francophones. Cela révèle une focalisation différente selon les contextes : en FL1, il s'agit davantage de focaliser son attention sur le contenu énonciatif (l'analyse des sentiments du narrateur de *Matin brun* ou le travail de réflexion sur la langue), alors qu'en FLS la forme prime sur le contenu : la question n'est que prétexte à la monstration de compétences linguistiques. En nous appuyant sur la théorie des attentes langagières développée par Burgoon (1995), nous avons conclu que les énoncés des élèves allophones étudiés étaient certainement perçus comme des cas de violation négative par l'enseignante, ce qui pouvait expliquer qu'elle réitère sa requête jusqu'à ce que les productions des élèves correspondent à ses attentes normatives.

SYNTHESE DU CHAPITRE VIII

Ce chapitre a permis de mettre au jour les différences que la structure même des contextes étudiés induit sur les pratiques normatives. Nous avons considéré le rapport aux langues d'origine des élèves et à la norme orale.

Les résultats révèlent un rapport ambivalent au plurilinguisme des élèves allophones. D'une part, les normes linguistiques semblent suspendues pour coconstruire les apprentissages à partir des compétences langagières des élèves. D'autre part, la coconstruction d'une norme prescriptive est progressivement perçue comme le moyen de progresser vers un monolinguisme en français où les langues des élèves, perçues comme des obstacles aux apprentissages, n'ont plus droit de cité, au profit d'étayages gestuels qui posent l'enseignante comme seule référente.

Cette référence unique favorise la reproduction d'un français socialement légitime, d'un français oral évalué sur la base d'un étalon écrit. L'utilisation de variation du français par les élèves francophones, tout comme la réalisation de phrases chez les EANA ne résistent pas au crible normatif, adouci par tout un travail de figuration multimodal, mis en place par les enseignantes. Ces exigences linguistiques révèlent parfois des inconsistances dans l'approche de la phrase selon les compétences des élèves, qui illustrent les représentations pédagogiques des enseignantes : 1) présomption de compétences en français chez les élèves francophones ; 2) présomption d'incompétence en français chez les EANA.

Si, comme nous l'avons rappelé ici, les différences structurelles induisent des constructions normatives distinctes, le chapitre suivant signalera la porosité qui existe entre les contextes, comme en témoigne une certaine circulation des pratiques normatives.

CHAPITRE IX

CONTEXTES ET PRATIQUES NORMATIVES. DES SPECIFICITES PERMEABLES

Pour mémoire, notre problématique générale cherche à évaluer l'effet du contexte d'enseignement sur le processus de construction normative. Dans le précédent chapitre, nous avons observé puis analysé les différences dans les pratiques normatives des enseignantes de nos corpus en considérant les divergences inhérentes aux contextes. Nous savons par ailleurs que certaines attentes ou objectifs pédagogiques, tels que la maîtrise de la langue ou encore les normes interactionnelles, sont communs aux deux contextes FLS et FL1. Dès lors, il serait illusoire de prétendre que les pratiques normatives sont hermétiques au contexte voisin, d'autant que certaines d'entre elles relèvent de schèmes d'action incorporés. Il semble cohérent d'envisager des influences réciproques, ce qui supposerait que l'effet du contexte pédagogique est tout relatif : des pratiques transcenderaient la spécificité des publics.

Qu'il y ait circulation des pratiques normatives, n'induit aucunement qu'elles se mettent en œuvre de la même façon puisqu'elles sont redynamisées par des interactions différentes du simple fait que les publics possèdent des cultures éducatives au moins partiellement divergentes. Les actions professorales sont donc réévaluées localement pour être adaptées à la spécificité des contextes (Altet, 2002 ; Cicurel, 2011a). Cela nous amène à nous intéresser principalement aux questions de recherche suivantes :

- *Quels sont les invariants dans les pratiques de normalisation des enseignantes ?*
- *Dans quelle mesure la construction de la norme nous renseigne-t-elle sur les conceptions de la pratique enseignante ?*
- *Comment la gestuelle participe-t-elle à la construction des normes et à la distinction des contextes ? Dans quelle mesure a-t-elle un impact sur le message transmis ?*

Au final, il s'agit de nous demander *comment* ces pratiques normatives sont mises en œuvre selon les contextes. A quel niveau est-il possible d'observer une certaine porosité entre les contextes ? Deux angles d'approches nous permettront de répondre à ces questions : la gestuelle et les séquences métalinguistiques.

L'analyse des séquences métalinguistiques nous a semblé cohérente avec la question de la coconstruction des normes linguistiques et interactionnelles en classe dans la mesure où l'essentiel des interactions s'effectue oralement. Aussi, dans ce chapitre, qui associera analyses quantitative et qualitative, nous nous pencherons sur les diverses fonctions présentées dans

nos tableaux des typologies de conduites verbales et gestuelles (*cf.* Chapitre V, § 2.2, Tableaux 6 et 8).

La première section, « Les mains ont la parole » s'intéressera spécifiquement aux gestes. Notre intention est d'avoir une vision d'ensemble sur la production gestuelle avant de nous intéresser à certains gestes en particulier, en lien avec notre travail. Nous les étudierons d'abord quantitativement, en observant les différences contextuelles en ce qui concerne la réalisation des gestes pédagogiques. Nous nous focaliserons enfin sur deux dimensions gestuelles significatives dans notre étude : les déictiques et emblèmes.

Pour ce qui est des conduites verbales, il conviendra de les observer dans le cadre d'une seconde section intitulée « Analyse de séquences métalinguistiques à visée normative ». Parmi l'ensemble des fonctions verbales, nous nous attarderons plus spécifiquement sur quatre d'entre elles : correction explicite, réfutation, relance et reformulation. Ce choix a été motivé par les débats que suscite la question de leur impact sur les apprentissages et la menace potentielle qu'elles représentent pour la face des élèves. Ce n'est toutefois pas notre intention ici de discuter de ces répercussions, nous les avons approchées du point de vue de la coconstruction normative dans la mesure où, quelque soit leur valeur acquisitionnelle, ces fonctions verbales des enseignantes sont une expression de ce processus. Nous présenterons tout d'abord les résultats généraux concernant les conduites verbales. Nous verrons ensuite comment les reformulations et les prompts signalent un travail de normalisation privilégiant la communication. Enfin, une troisième section intitulée « Réfutations et corrections explicites. La voix/e de l'enseignant », explorera le cas des corrections explicites et des réfutations, qui sont l'expression explicite de la surveillance prescriptive des enseignantes.

1. Les mains ont la parole. Etude des gestes pédagogiques des enseignantes

Nous croyons foncièrement à une approche multimodale de l'action professorale. Les mains des enseignantes ont toutefois beaucoup à nous dire et il semble légitime à ce moment de notre réflexion de réserver un instant pour leur donner la parole. Nous procéderons à une étude quantitative des gestes pédagogiques sur le plan descriptif et fonctionnel. Après en avoir fait une présentation globale, nous nous focaliserons plus précisément sur les gestes déictiques et emblèmes.

Si l'on considère la question du degré de variation culturelle dans ces deux gestes, qui constitue le critère définitoire de la « transparence sémantique » proposée par Adams (1998,

p.29), nous pouvons admettre qu'ils constituent les deux pôles d'un même continuum. Malgré les subtilités culturelles observées dans les gestes de pointage (Kendon, 2004, p.201), nous pouvons supposer que l'acte de désignation sera bien plus transparent que de nombreux emblèmes, qui présentent une forte opacité sémantique pour des raisons culturelles. Il convient de les appréhender à travers leur fonction d'évaluation, qui, plus que les autres, nous semble participer de la construction des normes. Précisons qu'il n'est pas dans notre intention d'opposer les deux enseignantes sur la base de ces résultats, chacune ayant un style¹³⁰ pédagogique propre. En revanche, il semble pertinent d'observer d'éventuelles convergences dans leurs pratiques, qui pourraient révéler certaines tendances pédagogiques.

1.1 Une approche générale des gestes pédagogiques selon les contextes

Comme nous l'évoquions préalablement dans le chapitre consacré à notre méthodologie (*cf.* Chapitre VI, § 1.2), il n'a pas été possible de mettre en place de calcul statistique de par le faible échantillon d'enseignants dont nous disposons. La comparaison d'un contexte à un autre ne pourra donc pas être qualifiée de « significative » au sens statistique du terme. Nos résultats nous donnerons néanmoins l'occasion d'apprécier une différence, que des études plus vastes pourraient confirmer ou non.

1.1.1 Le taux gestuel : une différence contextuelle variable selon les enseignantes

Comprendre le taux gestuel permet de nous intéresser à la production gestuelle des enseignantes selon le contexte. Car en effet, la définition de l'agir professoral nous amène tout naturellement à supposer que le contexte a un effet sur cette réalisation. Avant d'approfondir l'analyse des gestes en lien avec la construction de normes scolaire, il nous semble pertinent de dresser un tableau général sur la production gestuelle selon les contextes. Cela donne un premier aperçu du travail d'adaptation des enseignantes à leur public.

Les résultats affichés dans le tableau 10 sont tout à fait intéressants pour plusieurs raisons :

¹³⁰ Le mot style est pris ici dans le sens que lui donne Carlo (2005, *cf.* chapitre II §1.3.2). Nous traiterons plus loin la question du style professoral comme l'entend Cicurel (2011a).

	EnsT		EnsM	
	FLS	FL1	FLS	FL1
Nombre de mots	823	428	919	842
Nombre de gestes annotés (gestes et gestes superposés ¹³¹)	9875	8005	10749	8748
Taux gestuel (gestes/mot)	0,08	0,05	0,08	0,09
Ecart relatif (ER) ¹³²	0,6		0,1	

Tableau 10 : Taux gestuels des EnsT et EnsM

En FLS, ce taux gestuel est identique chez les deux enseignantes (0,08 gestes par mot). Simple coïncidence ou style gestuel propre à ce contexte ? Il semble difficile à ce stade d'attribuer une explication solide à ce résultat, d'autant que, rappelons-le, chaque individu possède son profil gestuel (Tellier, 2006), que façonnent divers éléments de sa personnalité, de son parcours professionnel, de son identité socioculturelle. Ces calculs ne permettent pas d'affirmer statistiquement qu'une différence significative existe. L'écart relatif évalue le différentiel entre deux données. Sur cette base, nous pouvons pour le moins constater que le taux gestuel de l'EnsT est plus important en situation interlingue qu'en situation endolingue ($c.=1,6^{133}$), ce qui tendrait à confirmer les conclusions de Tellier & Stam (2012) Ce résultat peut s'expliquer notamment par la nécessité d'explicitier le discours verbal en appuyant ou complétant le contenu informationnel transmis verbalement.

Les résultats obtenus pour l'EnsM sont tout autres. Le taux gestuel s'avère à peine supérieur en situation FL1 ($c.=1,1$). Il nous semble dans le cas présent que le contenu du support pédagogique peut expliquer ce chiffre. Souvenons-nous que la classe de sixième étudiait *L'Odysée*. Or, cette enseignante, qui « aime bien donner vie aux textes » (Corpus entretien semidirigé EnsM), se laissait aller à une forme de théâtralisation de l'histoire pour que les élèves s'imprègnent autrement du récit. Des travaux étudiant l'impact de la gestuelle sur la compréhension de messages en L1 (Hostetter, 2011 ; McNeil, Alibali & Evans, 2000) permettent de supposer également que cette gestualisation permet aux élèves francophones de mieux comprendre le texte étudié. L'explication de ces résultats est toutefois multifactorielle. A ce goût du récit, peut-être pourrait-on ajouter l'impact de l'effectif, qui est susceptible de requérir plus de gestes de gestion de classe (attitude et prise de parole). Enfin, comme nous le verrons plus loin (§ 2.1.2), le taux verbal est supérieur en FLS pour l'EnsM, ce qui peut

¹³¹ Ces chiffres sont nécessairement approximatifs car nous n'avons pas annoté tous les gestes : par exemple, nous n'avons retenu que les battements qui nous paraissaient significatifs pour notre problématique. Par ailleurs manquent également tous ces gestes produits hors champ ou lorsque l'enseignante est dos à la caméra. Ils permettent néanmoins d'avoir une idée du profil gestuel de l'enseignante.

¹³² Taux le plus élevé - taux le plus bas / taux le plus bas (*cf.* Chapitre VI, § 2.1.2).

¹³³ Pour mémoire, le symbole *c.* correspond au coefficient multiplicateur, que l'on obtient en ajoutant 1 à l'écart relatif. Il permet d'évaluer le différentiel entre deux calculs.

éventuellement venir éclairer notre compréhension du taux gestuel obtenu. Dans la mesure où nous considérons ici les gestes coverbaux ainsi que les emblèmes, plus le taux verbal est important, plus le taux gestuel est susceptible d'augmenter.

1.1.2 La durée gestuelle¹³⁴ : une différence contextuelle tout en nuances

Tellier & Stam (2012) ont montré que la durée gestuelle était significativement plus longue lors d'explication lexicale face à un interlocuteur allophone. Dès lors, il nous semblait pertinent, dans la logique de notre travail comparatif de l'agir professoral, d'observer si ces résultats se retrouvaient en contexte naturel.

Aussi, dans la même logique qui a présidé au calcul de taux gestuel, il nous paraît utile d'observer cet autre aspect de l'effet contextuel sur la production gestuelle avant de nous pencher sur la gestuelle employée dans le cadre du processus de normalisation conversationnelle.

1.1.2.1 La durée gestuelle chez l'enseignante toulousaine

En observant la figure 59, où l'on considère la durée des dimensions gestuelles¹³⁵, nous constatons que l'enseignante de Toulouse produit des gestes d'une durée à peine plus longue en situation endolingue (FLS = 1,4 s. *vs.* FL1 = 1,54 s., soit $c.=1,1$).

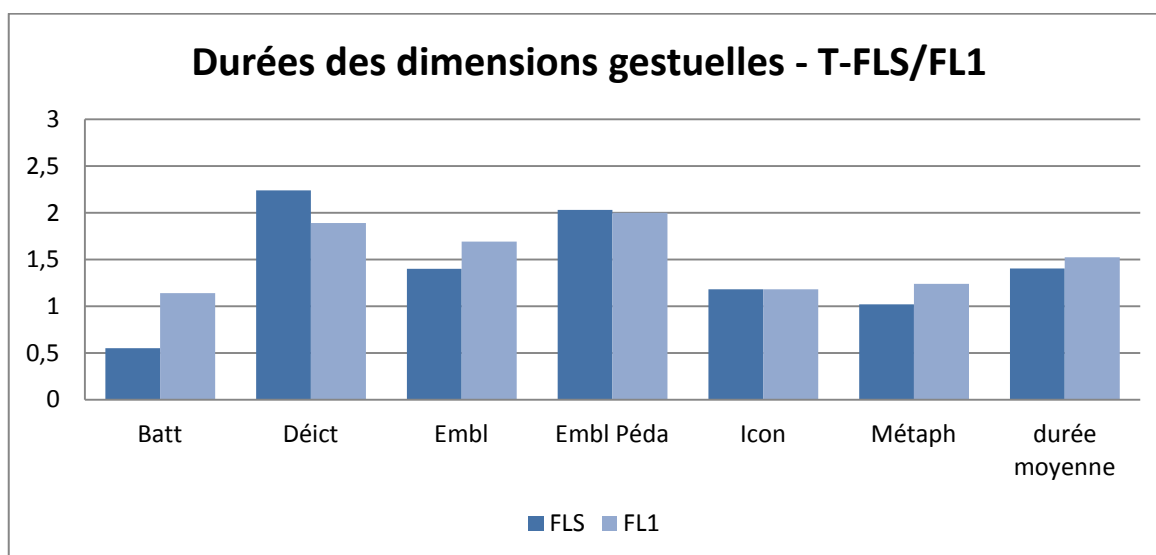


Figure 59 : Durée des dimensions gestuelles EnsT

¹³⁴ Nombre de gestes/minutes du temps de parole enseignante.

¹³⁵ Conventions utilisées sur les graphiques : Batt = battements ; Déict = déictiques ; Embl = emblèmes ; Embl Péda = emblèmes pédagogiques ; Icon = iconiques ; Métaph = métaphoriques.

Les résultats obtenus pour l'EnsT ne vont donc pas dans le sens de l'étude de Tellier & Stam (2012), qui avaient constaté une durée significativement plus importante en condition interlingue. Dans le détail on s'aperçoit que les gestes dont la sémantique est la plus opaque (métaphorique et emblèmes) ont une durée plus longue en situation FL1. A l'inverse, ce sont les déictiques, gestes sémantiquement plus transparents, qui durent le plus longtemps en FLS. La corrélation entre opacité/transparence gestuelle et contexte classe semble assez évidente. Ce qui peut paraître toutefois surprenant est le résultat identique concernant la durée des iconiques, qui aident souvent à la compréhension du message verbal, et que l'on aurait pu supposer plus longs dans le temps en FLS pour étayer davantage le discours de l'enseignant.

En ce qui concerne les fonctions gestuelles (Fig.60), les résultats concernant la durée moyenne s'inversent puisqu'elle est plus grande en FLS (1,77 s.) qu'en FL1 (1,56 s.).

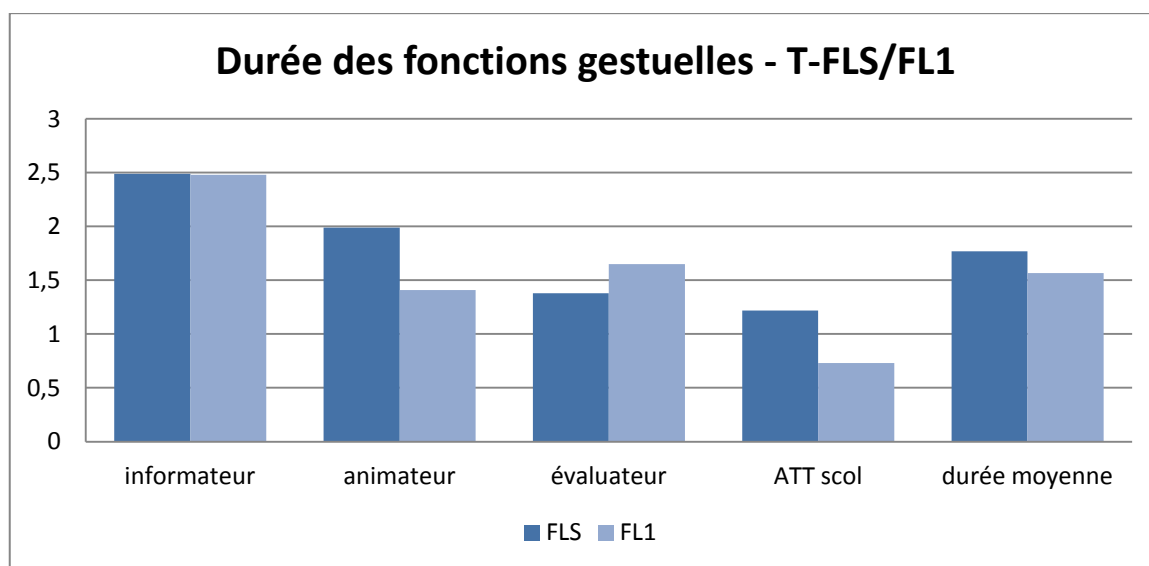


Figure 60 : Durée des fonctions gestuelles EnsT

Cela nous renseigne sur le contenu pédagogique des énoncés. Deux interprétations sont envisageables. La première est que le discours de l'enseignante est beaucoup plus changeant en FL1. Puisque les gestes coverbaux accompagnent majoritairement la parole, ils suivraient les variations de ses propos. La deuxième concerne davantage l'intention pédagogique des gestes en FLS. Les gestes auraient des fonctions marquées dans le temps, pour que les élèves puissent s'appuyer sur ces stratégies visuelles. Ces gestes permettraient de signaler plus longuement les tours de parole, comme le suggère la durée des gestes d'animation. La seule fonction gestuelle qui dure plus longtemps en FL1 est la fonction d'évaluation. Cet élément est difficilement explicable à ce stade.

Les résultats concernant la fonction d'information peuvent surprendre. Puisqu'elle permet d'apporter des explications lexicales ou grammaticales que l'enseignante juge utile pour

la compréhension de consignes ou d'un énoncé, on aurait pu s'attendre à une durée plus longue en situation FLS. L'enseignante ne semble donc pas faire de différence à ce niveau entre les deux contextes.

1.1.2.2 La durée gestuelle chez l'enseignante montpelliéraine

Les résultats suivants concernent les dimensions gestuelles de l'EnsM (Fig.61). Ils permettent de constater une toute relative différence entre les deux situations d'enseignement (FLS = 1,6 s. et FL1 = 1,8 s., soit un coefficient multiplicateur de 1,12).

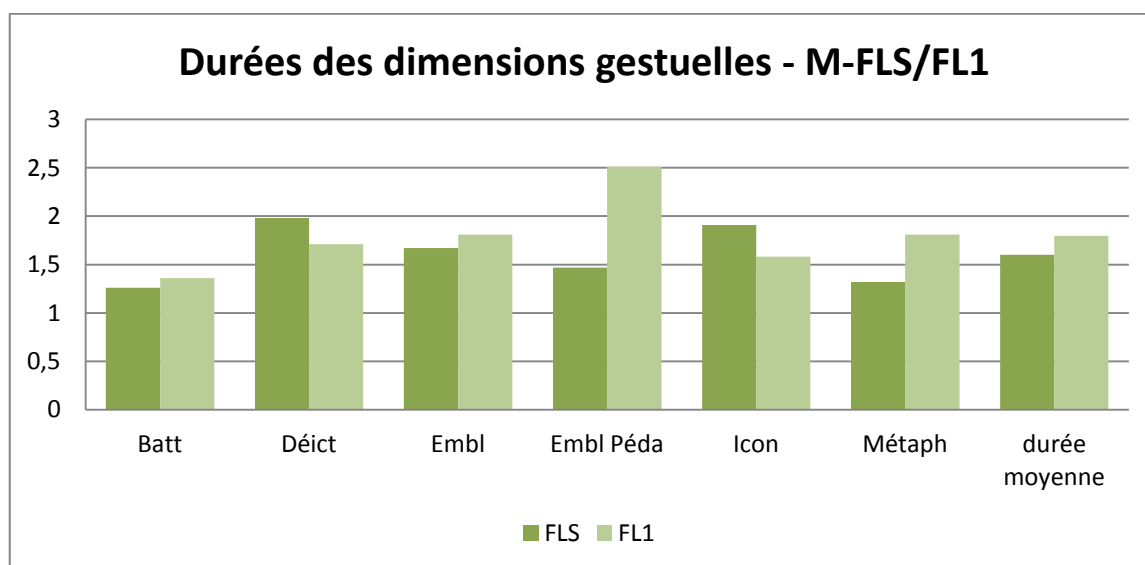


Figure 61 : Durée des dimensions gestuelles EnsM

Bien que ce soit la durée en contexte FL1 qui est ici supérieure, cela fait écho aux résultats obtenus pour l'EnsT : la différence contextuelle est très faible. Si l'on s'intéresse aux différentes dimensions gestuelles, la durée des emblèmes pédagogiques peut possiblement expliquer ce léger différentiel en faveur du contexte FL1. Les autres dimensions présentent en effet peu ou prou les mêmes résultats que l'EnsT, ce qui pourrait signaler une répartition contextuelle transcendant le profil gestuel des enseignantes. Nous remarquons également que les contextes sont bien définis gestuellement : les iconiques, autres gestes sémantiquement transparents s'étendent sur une plus longue durée en FLS, les métaphoriques, plus opaques, durent plus longtemps en FL1.

La durée moyenne des fonctions gestuelles (Fig.62) est légèrement supérieure en FL1 mais la différence est faible (c.=1,2).

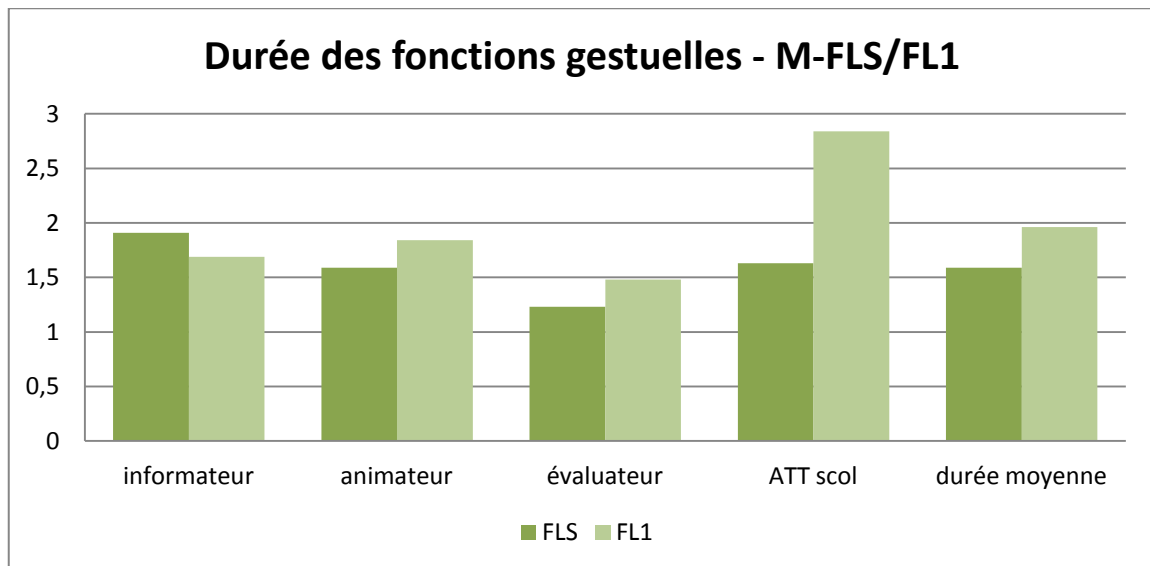


Figure 62 : Durée des fonctions gestuelles EnsM

La durée pour la fonction « gestion de l'attitude scolaire » (ATT scol) n'explique pas totalement cette différence. Nous avons également procédé à un calcul sans cette fonction : bien que moins marquée, la différence se confirme. Le fait que ces résultats soient supérieurs à ceux que nous avons observés pour les dimensions gestuelles impliquerait qu'une même fonction gestuelle peut être remplie par des dimensions gestuelles différentes. Si tel est le cas, une telle action serait à double tranchant : soit cela facilite l'étayage visuel en variant les formes susceptibles d'aider les élèves, soit à l'inverse, cela pourrait les déstabiliser puisque l'on aurait alors une sorte de « zapping » gestuel. Les seuls résultats à être supérieurs en FLS sont ceux liés à la durée de la fonction d'informateur. L'enseignante maintient donc ses gestes d'information plus longtemps avec les EANA, ce que l'on pourrait imputer à une prise en compte de la condition FLS.

Après cette première étude globale sur le taux et la durée gestuelle, intéressons-nous à présent à la répartition des gestes pédagogiques et à leur distribution fonctionnelle, qui nous informera sur l'utilisation qui est faite pour chaque geste.

1.1.3 La répartition contextuelle des gestes pédagogiques et leur distribution fonctionnelle

Comme précédemment, pour privilégier la comparaison entre les contextes et non les enseignantes, nous étudierons les enseignantes l'une après l'autre. Les résultats du tableau concernant la répartition des dimensions gestuelles de l'EnsT (Fig.63) sont presque un cas d'école tant ils corroborent les précédentes études sur la gestuelle en situations endolingues/interlingues (Adams, 1998 ; Tellier & Stam, 2012).

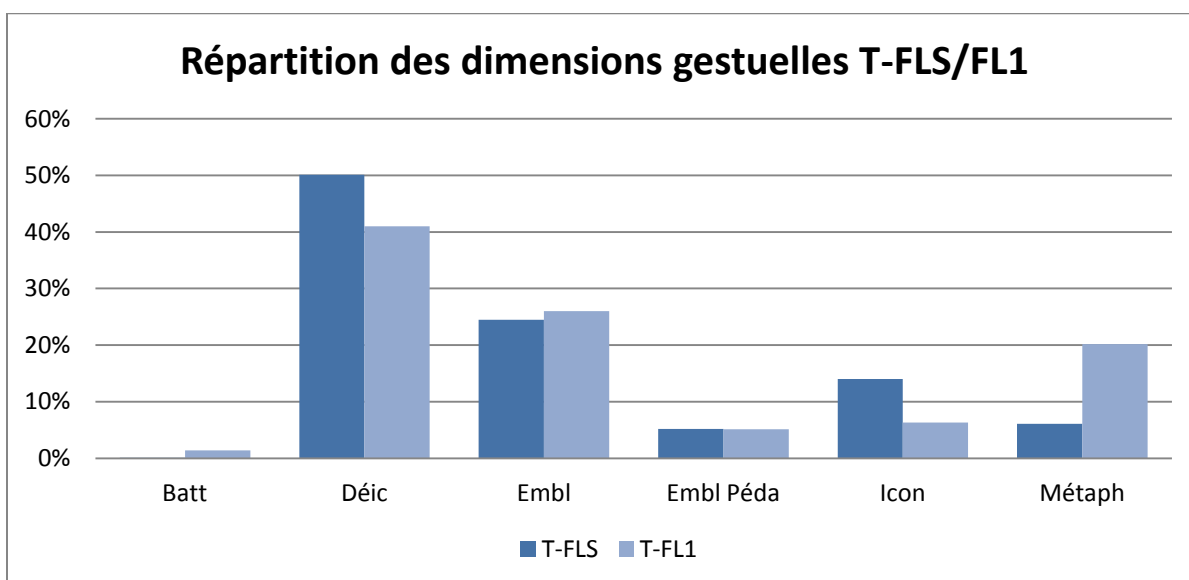


Figure 63 : Répartition des dimensions gestuelles EnsT

Nous constatons plus de déictiques et d'iconiques en situation interlingue, et les métaphoriques sont davantage représentés en contexte endolingue. Adams (1998, p.85-89) avait signalé que, lors d'une activité de narration, les locuteurs anglophones produisaient davantage de déictiques face à un locuteur coréen qu'en interaction avec un anglophone. Il avançait l'idée que cela permettait d'explicitier le discours énoncé lors de la tâche. Les situations d'échange en classe et l'activité de narration ne sont pas comparables, mais sans doute pouvons-nous attribuer aux déictiques la même fonction en contexte pédagogique. Leur valeur référentielle (Colletta, 2004, p.165) permet d'appuyer et/ou de clarifier le discours de l'enseignant en indiquant un support d'apprentissage complémentaire à la parole, tel que le tableau ou les fiches d'activités, ou d'étayer une explication lexicale. L'opacité sémantique des gestes métaphoriques se prête en revanche peu à leur production en UPE2A. Dans le même temps, nous remarquons un pourcentage d'emblèmes identique dans les deux contextes alors que leur opacité sémantique est potentiellement aussi importante que celle des gestes métaphoriques.

Si l'on aborde ces résultats sous l'angle de la distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques - GP - (Fig.64 et 65), nous pouvons noter, pour le moins, que les emblèmes sont davantage utilisés à des fins d'évaluation. Par ailleurs, nous constatons qu'il existe une nette utilisation des déictiques à fonction d'informateur en FLS, alors qu'ils sont davantage répartis en FL1 entre les fonctions d'information, d'animation et d'évaluation.

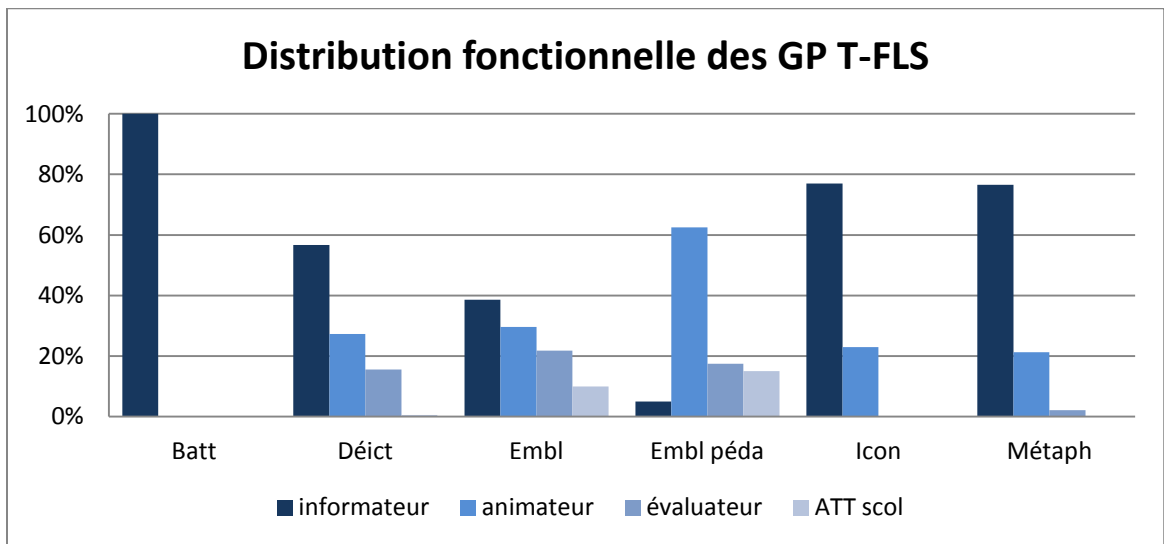


Figure 64 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FLS – EnsT

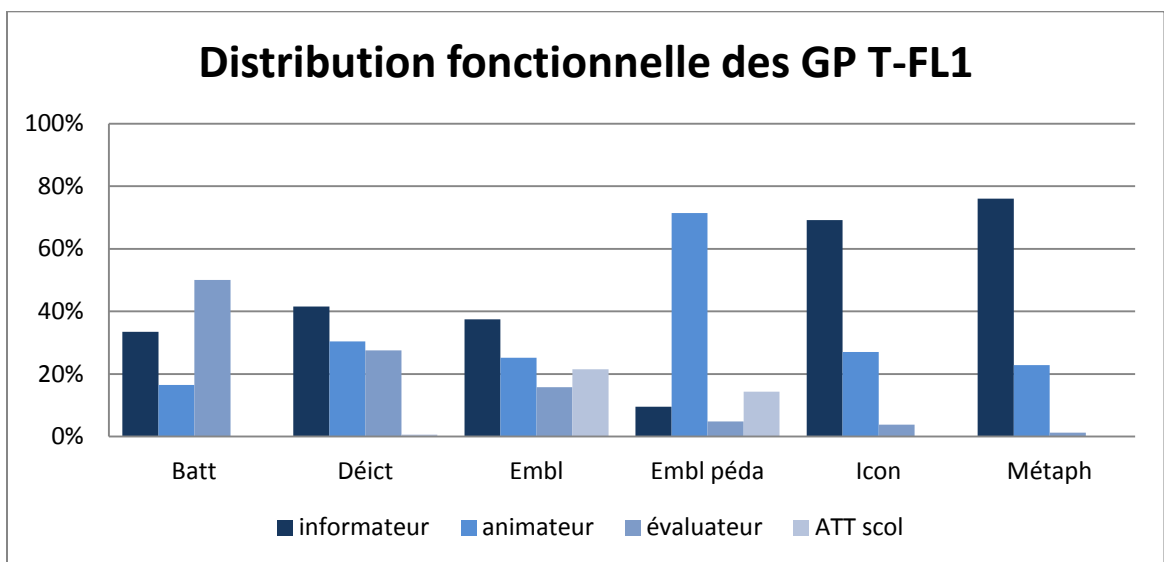


Figure 65 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FL1 – EnsT

De manière plus globale, le graphique de distribution fonctionnelle indique un usage relativement identique des gestes indépendamment de la spécificité des contextes. Hormis le cas des emblèmes pédagogiques et quel que soit le contexte, les gestes servent d'abord la fonction d'informateur. Seuls les déictiques et les battements voient sensiblement leurs fonctions évoluer. D'ailleurs, toutes proportions gardées, les modifications que subissent ces dimensions gestuelles semblent se faire écho d'un contexte à l'autre : réduction de la fonction informateur en FL1 au profit de celle d'animateur et d'évaluateur. La distribution fonctionnelle montre une répartition assez claire entre les contextes : les emblèmes sont plus utilisés pour évaluer en FLS qu'en FL1 ; en revanche, dans ce contexte-ci, ce sont les déictiques qui

occupent davantage cette fonction. D'ailleurs, notons que les battements, uniquement employés pour informer en FLS sont différemment répartis en FL1, où ils servent essentiellement à l'évaluation.

En revanche, la répartition selon les fonctions gestuelles (Fig.66) montre une relative similitude entre les contextes. Seule se détache la fonction « informateur », qui est davantage employée en contexte FLS. Cela semble cohérent avec la nécessité d'apporter un maximum d'informations gestuellement pour étayer le contenu du discours verbal de l'enseignante.

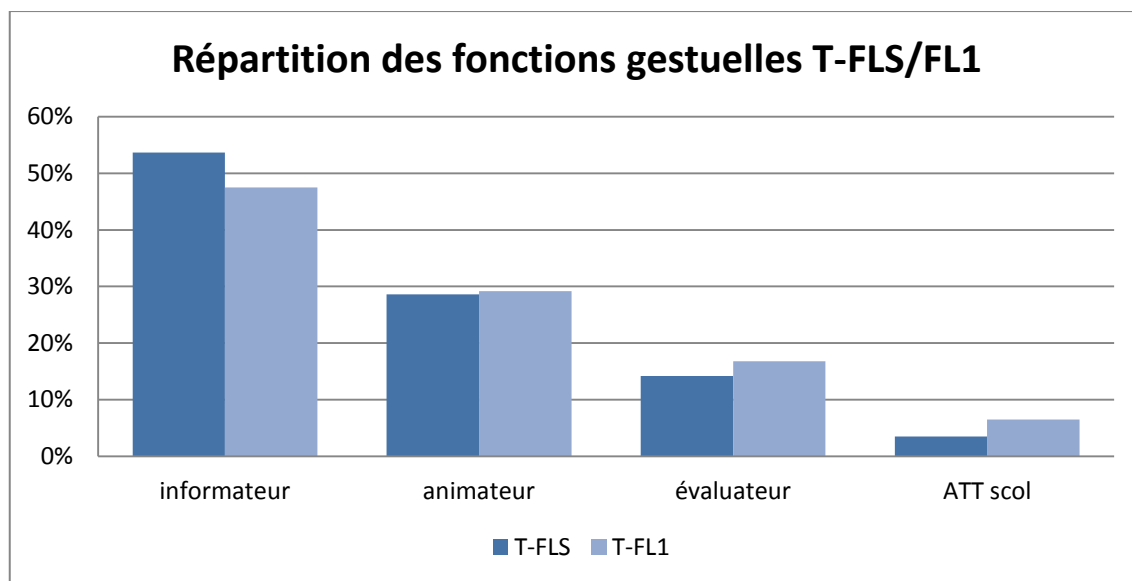


Figure 66 : Répartition des fonctions gestuelles - EnsT

Pour ce qui est de l'EnsM, la figure représentant la répartition des dimensions gestuelles (Fig.67) fait apparaître des éléments intéressants.

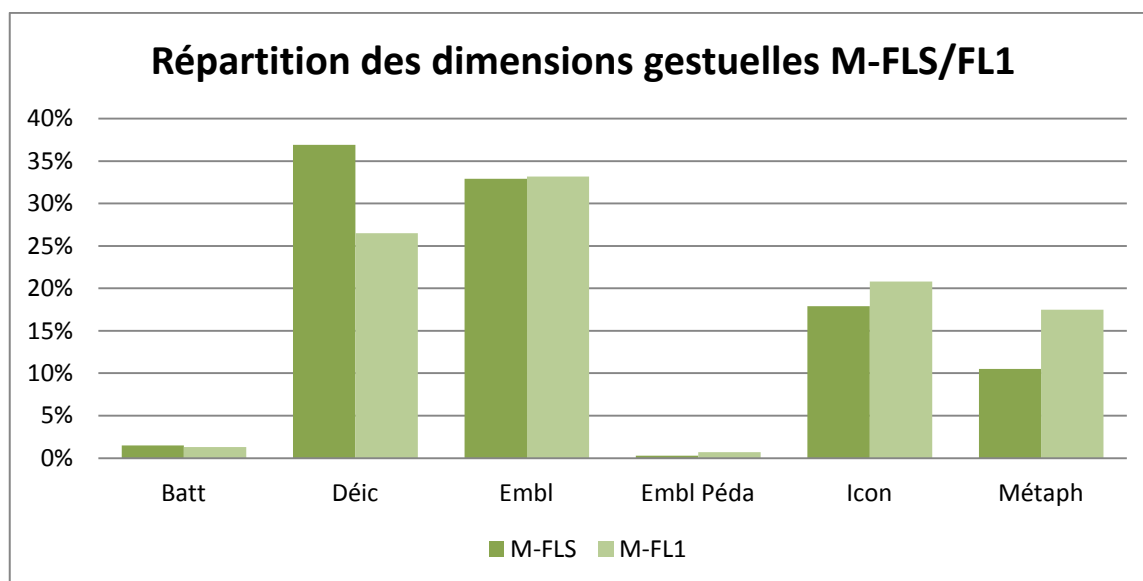


Figure 67 : Répartition des dimensions gestuelles - EnsM

Nous constatons une nette différence pour les déictiques en faveur du contexte FLS et les métaphoriques, supérieurs en FL1. Cette répartition est assez cohérente avec les besoins du public puisqu'elle présente une certaine corrélation entre la transparence-opacité gestuelle et le contexte. En revanche, la distribution des emblèmes interpelle dans la mesure où ces gestes à forte charge culturelle sont autant produits en FLS qu'en FL1. De nouveau, nous remarquons une proportion d'utilisation des emblèmes quasi identique à celle de l'EnsT.

Si l'on s'intéresse à présent à la distribution fonctionnelle de ces gestes pédagogiques, les figures suivantes (Fig.68 et 69) révèlent une importance notable des déictiques à fonction d'informateur en FLS, alors qu'en FL1 cette fonction régresse au profit de celles d'animation et d'évaluation. Si l'utilisation du pointage peut être compréhensible en contexte FL1 notamment pour organiser la distribution des prises de parole, qu'il soit plus employé en FL1 pour des fonctions d'évaluation interpelle davantage.

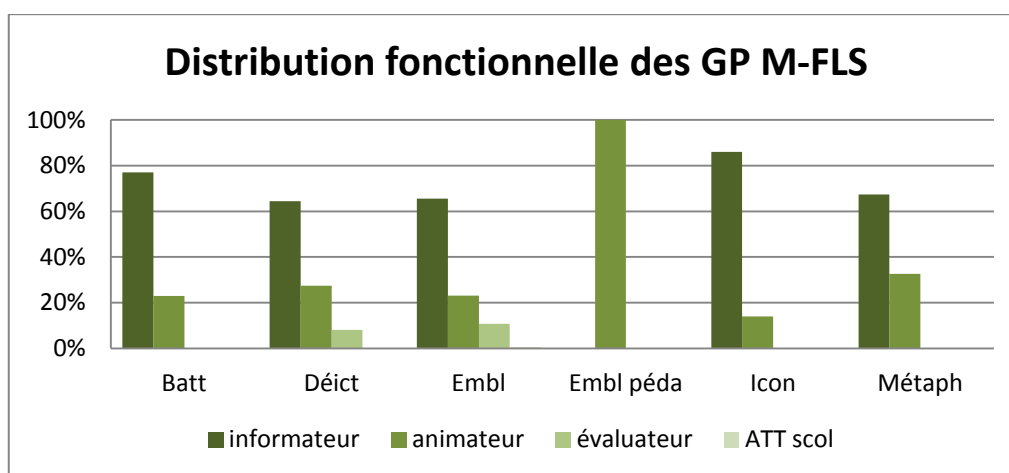


Figure 68 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FLS – EnsM

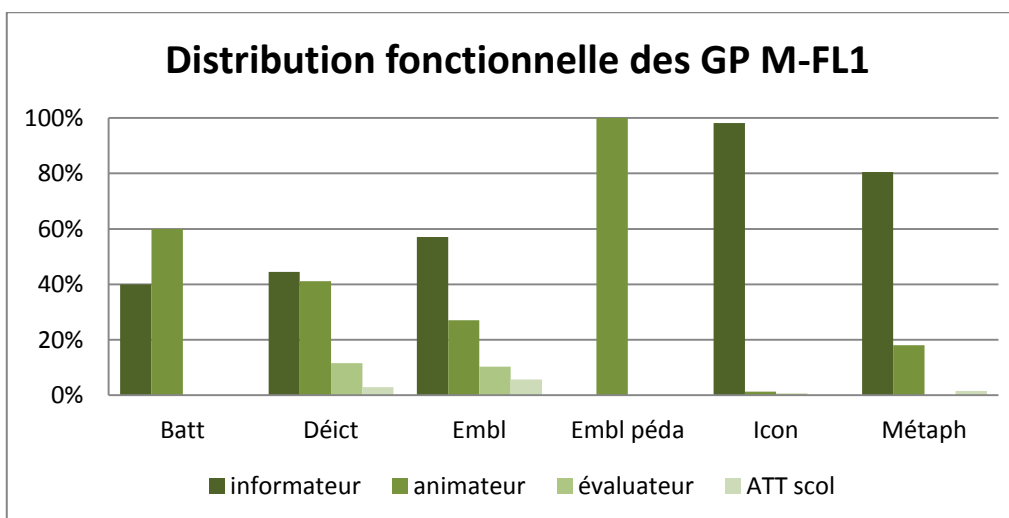


Figure 69 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FL1 – EnsM

Quant aux résultats relatifs aux iconiques et métaphoriques, le contenu pédagogique abordé par l'enseignante lors de nos enregistrements (*L'Odyssée*) pourrait expliquer en partie ce pourcentage puisque l'enseignante cherchait à rendre l'histoire vivante. C'est d'ailleurs ce que confirment les graphiques précédents (Fig. 68 et 69), qui soulignent la fonction d'information des gestes iconiques et métaphoriques, respectivement 98,2% et 80,5%. Fait singulier lorsque l'on connaît la spécificité culturelle des emblèmes et les possibles malentendus qu'ils peuvent causer en situation interlingue, la différence entre les contextes pédagogiques est quasi inexistante pour ces gestes-ci. Cela mérite que nous y revenions plus précisément (cf. § 1.2.2).

Enfin, lorsque nous observons la répartition des fonctions gestuelles de l'EnsM (Fig.70), la relative similitude des résultats est remarquable et rappelle celle constatée pour l'EnsT :

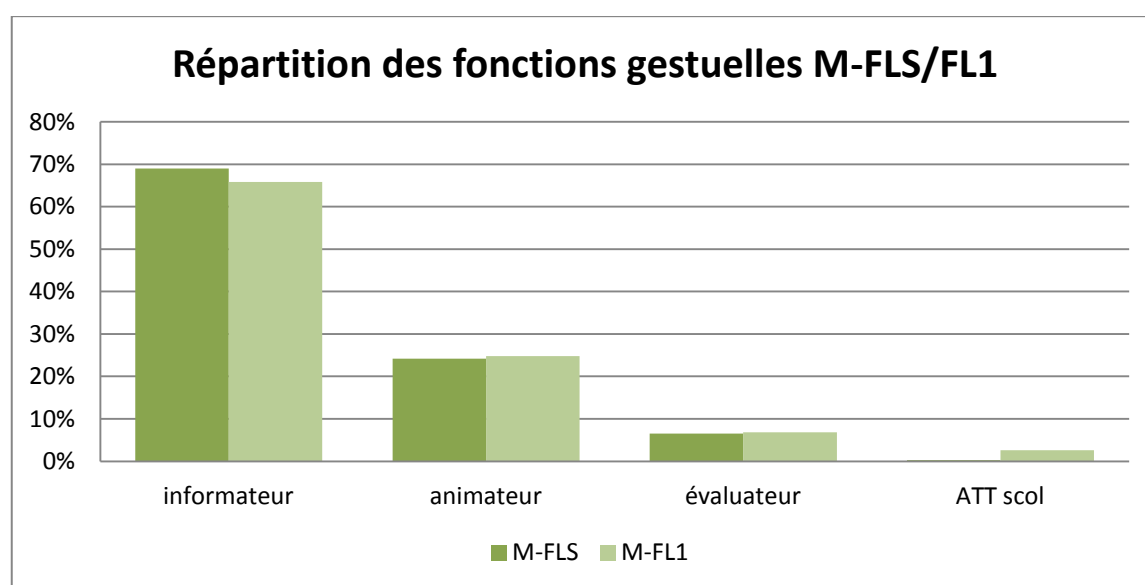


Figure 70 : Répartition des fonctions gestuelles EnsM

La fonction d'informateur s'avère la plus représentée dans les deux contextes. Le graphique de distribution fonctionnelle présenté précédemment (Fig.69) nous informe que la fonction d'information est prise en charge par l'ensemble des gestes, de manière certes plus équilibrée en contexte FLS. En FL1, c'est principalement les gestes iconiques et métaphoriques qui occupent cette fonction. En FLS, les déictiques et emblèmes tiennent également ce rôle.

Au final, l'observation de ces graphiques nous a permis de constater une relative similitude contextuelle. Celle-ci est notable dans les résultats concernant la durée des dimensions et des fonctions gestuelles, ainsi que dans la répartition des fonctions gestuelles. Par ailleurs, certaines dimensions conservent les mêmes fonctions d'un contexte à un autre. En revanche, une différence est notable d'un contexte à un autre. Elle concerne la dimension

gestuelle : il existe une certaine corrélation entre transparence gestuelle et les contextes didactiques.

L'analyse de ces résultats a fait ressortir certains éléments qui méritent d'être précisés dans la sous-section suivante. Ainsi, le style gestuel des enseignantes semble transcender les contextes d'enseignement : même s'il on observe des différences de production, il ne semble pas y avoir de différence radicale entre les contextes. Les enseignantes produisent autant d'emblèmes en FLS qu'en FL1 et leur utilisation à des fins d'évaluation, une fonction essentielle dans la construction des normes linguistiques et interactionnelles, suscite notre intérêt. C'est également le cas des déictiques, qui servent cette fonction d'évaluation tout autant que les emblèmes, mais dont l'utilisation pour cette fonction est plus importante en FL1 qu'en FLS.

1.2 Retour sur les déictiques et emblèmes à fonction d'évaluation. Construire les normes et la relation interpersonnelle

Les résultats précédents concernant les gestes déictiques et les emblèmes ont montré une certaine similitude entre les enseignantes, ce qui nous invite à y percevoir une tendance qui transcenderait la pratique des enseignantes étudiées. Cette esquisse de tendance mériterait d'être vérifiée en accroissant le nombre de sujets observés. Bien qu'il nous faille donc faire preuve de beaucoup de prudence, nous présenterons les deux enseignantes conjointement puisque les résultats nous engagent dans cette voie.

1.2.1 Les déictiques. Quelques jalons pour une analyse intégrée déictiques-regard

Les déictiques sont plus nombreux et leur durée est plus importante en contexte FLS. Ils servent davantage à informer dans ce contexte-ci. On remarque que pour les deux enseignantes, en FL1, la fonction « évaluation » gagne du terrain au détriment de la fonction « information ». Comment interpréter cela ? Il nous semble que l'hypothèse la plus probable est à chercher au niveau de l'effectif de classe. Les classes de FL1 des deux enseignantes comptent en moyenne 27 élèves. Nous supposons que l'utilisation de déictiques à fonction d'évaluation leur permet d'indiquer l'origine de l'énoncé correct/à corriger. Cela permet donc d'extraire de la masse d'élèves ou d'information (fiche, tableau) l'élément qui fait l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignante. Cela donne aux élèves l'opportunité de repérer plus facilement la source de l'information, donc de suivre plus aisément le discours de l'enseignante. D'ailleurs, la majorité des regards (61,3% pour l'EnsT et 81% pour l'EnsM) est

orientée vers l'élève dont l'énoncé est évalué alors qu'il est en même temps désigné de la main (Fig.71).



qui n(e) s'é[crit pas pareil oui]
(Corpus M-FL1/1, 19'02-19'03)



[pour laisser le lecteur s'imaginer son épo]que Clara
(Corpus T-FL1/1-2, 4'10-4'12)

Figure 71 : Orientation du regard enseignant vers l'élève évalué

En outre, tout comme l'orientation du regard, le geste de pointage permet d'indiquer aux autres élèves l'origine de l'énoncé, voire l'énoncé même : nous pourrions attribuer à ces gestes une fonction de discours indirect. L'axe de désignation du déictique (Barrier, 2006) oriente le regard des élèves vers une source d'intérêt commune, fédérant l'attention vers un même point. La désignation d'un coréférent conjoint constitue donc une étape dans la coconstruction des normes. Paradoxalement, cette double désignation regard/déictique permet également de construire une relation interpersonnelle « privilégiée » avec l'élève évalué. L'enseignante montre ainsi l'intérêt qu'elle a pour lui/elle à travers la reconnaissance verbo-mimogestuelle de son intervention.

Il est à noter que chez l'EnsT principalement, des occurrences intéressantes de disjonction regard/déictiques ont été relevées. Nous avons observé que, dans environ 27% des occurrences de déictiques à caractère évaluatif, l'enseignante pointe en direction de l'élève évalué tout en regardant soit uniquement la classe, soit alternativement l'élève et la classe, soit enfin un autre élève que celui qui est évalué (Fig.72) :



Figure 72 : Disjonction déictique regard
[on nous emprisonne]
(Corpus T-FL1/2-1, 1'37-1'39)

Sachant que les travaux sur le regard (voir notamment Goodwin, 1981 ; Streeck, 1993) ont montré que son orientation informait sur l'identité du coénonciateur principal, cette disjonction nous interpelle. Nous reviendrons plus en détail sur ce croisement gestes/regard dans la partie consacrée à la notion d'ubiquité coénonciative (*cf.* Chapitre X, § 3.2).

1.2.2 Les emblèmes, révélateurs de la porosité des frontières contextuelles

Pour mémoire, ce sont des gestes qui sont fortement codifiés culturellement. En situation interlingue, ils sont donc susceptibles de créer quelques malentendus. Et pourtant, lorsque l'on observe leurs occurrences dans les contextes d'enseignement, on s'aperçoit qu'ils sont davantage représentés en situation d'évaluation en FLS, bien que plus longs dans la durée en FL1. Nous avons pu constater précédemment qu'ils servaient principalement trois objectifs :

- susciter une reformulation par l'élève (Fig.73) :



Figure 73 : Emblème pédagogique pour susciter une reformulation
on A sorti (Corpus T-FLS/1, 24'03-24'04)

- transmettre à l'élève une information sur la qualité de son intervention (Fig.74) :



Figure 74 : Emblème évaluateur
pas mal ++ feu (corpus T-FLS/4-3, 1'20-1'21)

- et/ou attirer l'attention de l'élève sur l'importance de la correction en cours ou sur l'élément repris (Fig.75) :

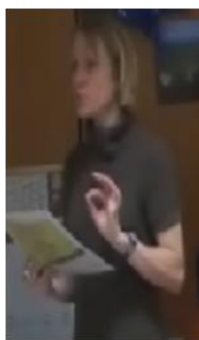


Figure 75 : Emblème de précision/exactitude
quelle heure est-il c'est mieux
(Corpus FLS/10, 27'37-27'38)

Si, à y regarder de plus près, certains emblèmes, tel que les « doigts en forme d'anneau », peuvent relever d'un style gestuel professoral comme chez l'EnsM (*cf.* Chapitre X, § 1.2), la récurrence des emblèmes de l'EnsT en FLS nous interpelle sur l'intention pédagogique visée.

Intéressons-nous tout spécialement aux emblèmes visant à féliciter les élèves pour leurs interventions (Fig.76), ou leur travail scolaire dans l'ensemble. Pour cela, il nous faut nous accorder sur le fait que, au même titre que les autres formes de rétroactions étudiées (voir *infra* § 2.2 et § 2.3), les félicitations jouent un rôle dans la construction des normes. Elles signalent qu'une surveillance a eu lieu et elles montrent positivement la voie à suivre aux autres élèves.



Figure 76 : Emblème évaluateur (félicitations)
AH::: super + merci
(Corpus T-FLS/4-2, 12'57-12'59)

L'intention de l'enseignante se fait plus claire si nous nous penchons sur la cooccurrence emblèmes gestuels/gratifications verbales. Il convient ici de rappeler que ces gestes ne sont pas des coverbaux : la présence de la parole est donc optionnelle (McNeill, 2005, p.7). Or, puisqu'il y a cooccurrence parole/emblème, nous pouvons considérer cette concomitance comme possiblement significative.

Elle pourrait s'expliquer tout d'abord par le besoin d'explicitier des félicitations potentiellement peu/mal connues des EANA (« c'est pas mal »). En effet, « pas mal », comme d'autres gratifications, peut ne pas être suffisamment parlant pour ce public allophone (Weber,

2012). L'enseignante s'assurerait ainsi de l'intercompréhension du verbal tout en transmettant des gestes culturels aux EANA. Une autre raison de cette concomitance pourrait être le désir de (sur)valoriser la réussite en mettant en scène les félicitations, ce que favorise également la production foncièrement multimodale des félicitations : canal verbal, mimogestuel (sourire et emblèmes), prosodique et vocalique. Ceci abonderait dans le sens de Brophy (1981) : l'enseignante féliciterait davantage en fonction de la perception qu'elle a des besoins des élèves que de leurs réelles performances.

Le « décalage » entre la production de l'apprenant et la félicitation interpelle donc sur l'objet véritable de la félicitation : est-ce le contenu même ou l'effort de prise de parole, la construction en cours du métier d'élève qui est gratifié ? Cela fait étrangement écho à la situation de survalorisation des stigmatisés. Goffman rappelle à ce sujet que « [leurs] réussites les plus insignifiantes prennent l'allure de capacités remarquables et dignes d'éloges du fait des circonstances » (1975, p.26). Il nous semble utile de rappeler ici la situation d'insécurité linguistique/scolaire dans laquelle se trouvent les EANA : chaque prise de parole est une prise de risque. Féliciter plus que de besoin participerait alors de la création d'une atmosphère encourageant les EANA.

Enfin, il est également possible que cette cooccurrence parole/emblème soit la trace d'un engagement affectif (Kerbrat-Orecchioni, 1999) de l'enseignante. On dépasse alors le jugement de valeur propre à toute évaluation. Il y a une véritable réaction émotionnelle¹³⁶ de la part de l'enseignante, que viennent appuyer ses sourires et l'emphase vocalique. Selon nous, il est possible d'y voir la construction d'une relation interpersonnelle que l'on retrouve d'ailleurs dans la personnalisation verbale des félicitations chez cette même enseignante avec les EANA (Azaoui, 2014).

L'analyse des félicitations permet de souligner la construction de relation interpersonnelle dans le cadre même de l'élaboration collective des normes. Nous allons à présent poursuivre l'analyse des félicitations dans le cadre plus général d'une analyse des diverses fonctions verbales retenues dans notre typologie (*cf.* Chapitre V, § 2.2).

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : gestes, variation interindividuelle et contextuelle

Pour répondre à la question de recherche sur la manière dont la gestuelle intervenait dans la pratique professorale, nous nous sommes ici tout particulièrement intéressé à la

¹³⁶ Que viennent appuyer les sourires ou l'emphase vocalique

production gestuelle dans une approche comparée FLS/FL1. Il était nécessaire, nous semble-t-il, de présenter au préalable une vue d'ensemble de la gestualité pédagogique.

En dépit de l'absence de calculs statistiques, nos résultats ont permis d'évaluer la différence contextuelle concernant le taux et la durée gestuels. En l'occurrence, les taux gestuels ne fluctuent pas selon le contexte mais sont semble-t-il davantage sujets à des variations interindividuelles. Quant à la durée des dimensions gestuelles concernant les deux enseignantes, les résultats indiquent qu'elle varie selon les contextes en fonction de la transparence sémantique des gestes considérés. La durée des fonctions, elle, est sensible aux profils gestuels des enseignantes. Néanmoins, pour les deux enseignantes, la durée de l'évaluation est supérieure en FL1. Si la répartition fonctionnelle semble assez claire entre les contextes (corrélation transparence gestuelle/contexte), une distribution interpelle particulièrement : toutes proportions gardées, nous rencontrons davantage de déictiques à fonction d'évaluation en FL1 et les emblèmes sont davantage ou équitablement utilisés pour cette même fonction en FLS. Or, ces derniers sont les gestes qui présentent la plus grande opacité sémantique.

La présence des déictiques évaluateurs en FL1 peut aisément se comprendre si l'on fait appel à la notion d'attention conjointe. Dans une classe à effectif particulièrement important, la désignation effectuée par l'interaction regard/déictique participe de la coconstruction de l'apprentissage en indiquant l'énoncé validé ou sujet à correction. Pour ce qui est des emblèmes, nous avons relevé trois fonctions de geste : susciter l'autocorrection, transmettre une information sur qualité de l'intervention et attirer l'attention sur élément précis de correction. L'étude des emblèmes évaluatifs chez l'EnsT a permis d'observer que l'occurrence de ces emblèmes, parfois concomitante avec une évaluation verbale, s'explique au final par la volonté d'appuyer les félicitations. La valorisation des énoncés des EANA est fonction également des représentations que les enseignantes ont des besoins des élèves. En tant que trace d'un engagement affectif, elle indique un désir de construire une relation interpersonnelle plus marquée.

Ces premiers éléments visaient à présenter une vue d'ensemble de la situation et à attirer progressivement notre attention sur certains aspects gestuels (notamment le rôle des déictiques et des emblèmes) que nous allons retrouver dans nos analyses des séquences métalinguistiques auxquelles la section 2 est consacrée.

2. Analyse de séquences métalinguistiques à visée normative

Nous allons tout d'abord passer en revue les différentes fonctions verbales que l'on a retenues dans notre typologie. Cela permettra d'avoir une vision globale de ces pratiques sur le plan quantitatif avant d'en retenir quelques unes, en lien direct avec notre problématique, pour une analyse plus poussée.

Long (1983) a étudié l'adaptation interactionnelle des locuteurs experts en situation interlingue. Il en a conclu que le locuteur expert aura tendance à modifier son discours et sa gestion interactionnelle de sorte à faciliter l'échange. Parmi ces stratégies (ou tactiques¹³⁷), nous retrouvons certains éléments retenus dans notre typologie : la demande de clarification (contenue dans les « relances »), la reprise du discours de l'autre ou encore la répétition du discours de l'autre (ce qui renvoie en partie à notre item « reformulation »). Notre intention n'est pas de vérifier en contexte écologique et didactique ses conclusions, mais il nous semble intéressant d'étudier la manière dont les enseignantes construisent verbalement les normes selon les contextes.

L'analyse de ces séquences métalinguistiques s'effectuera en procédant à une étude discursive et quantitative des échanges. Dans un premier temps, l'analyse quantitative nous apportera des informations globales relatives au débit verbal des enseignantes selon les contextes, avant de nous renseigner sur les fréquences d'utilisation des conduites verbales recensées dans notre typologie. Ensuite quatre items nous permettront d'approfondir notre compréhension des séquences métalinguistiques : il s'agit des réfutations, corrections explicites, reformulations et relances. Ils nous intéressent d'autant plus qu'ils sont en lien direct avec notre problématique de la construction des normes. Nous en ferons une étude quantitative plus précise, essentiellement axée sur le verbal, avant de les traiter qualitativement en incluant le caractère multimodal de ces échanges.

2.1 Analyse quantitative : des adaptations contextuelles très variables

Dans cette section, nous procéderons à une analyse quantitative qui se veut une approche globale de la question des séquences métalinguistiques. Nous étudierons donc le débit de parole des enseignantes ainsi que les fonctions verbales selon leur réalisation dans les contextes.

¹³⁷ Pour Long (1983, p.132), la différence se situe dans le moment de l'échange. La stratégie est employée pour éviter une situation de blocage alors que la tactique sert à résoudre le problème dans la conversation. C'est ce que Giacomi & Heredia (1986, p.14) nomment respectivement « stratégie préventive » et « stratégie de gestion ».

2.1.1 Un débit verbal non contextualisé

Sur la même base de calcul que le taux gestuel, nous pouvons proposer d'établir le taux verbal des enseignantes, qui nous permettra d'apprécier leur débit de parole (nombre de mots¹³⁸ prononcés par minute). Rappelons-nous que les travaux de Long sur le « foreigner talk » (1983) montrent que tout locuteur adapte son débit aux compétences linguistiques de son interlocuteur allophone. Nos calculs permettront d'observer si les enseignantes adaptent leur débit au contexte. A la suite des calculs concernant la production gestuelle, il s'agit là aussi d'une première approche, globale, sur les modifications des actions professorales au public.

Pour ce faire, nous avons besoin de deux éléments : le temps de parole de l'enseignante ainsi que le nombre de mots prononcés. Les résultats du premier élément sont indiqués dans le tableau suivant (Tab.11) :

	EnsT		EnsM	
	FLS	FL1	FLS	FL1
Temps global des deux séances	97 min.	98 min.	104 min.	91 min.
Temps de parole enseignant	35 min.	33 min.	49 min.	41 min.
Pourcentage du temps de parole enseignant	36%	33%	47%	45%

Tableau 11 : Temps de parole (%) des EnsT et EnsM

Etudions comment chaque enseignante organise son temps de parole. A ce stade, deux points peuvent être soulignés : 1) en moyenne, le temps de parole des enseignantes oscille entre 35% à 46% du temps global des séances. Toutes choses égales par ailleurs, ces résultats sont inférieurs aux chiffres rapportés par Altet (1994, p.126-127) concernant le temps de parole de l'enseignant à l'école primaire (environ 64%) ou ceux avancés par Starkey-Perret (2013, p.187) pour des professeurs d'anglais du secondaire (53% en moyenne) ; 2) le temps de parole des enseignantes est à peine plus élevé en FLS qu'en FL1.

Comment interpréter cela ? Il nous semble qu'en FLS, les compétences encore limitées des élèves les empêchent de développer une réflexion en français comme pourraient le faire des élèves francophones. L'enseignante est donc amenée à produire davantage de questions ou à initier plus souvent les prises de parole ou encore, comme nous l'avons vu, à surguider la parole de l'élève. La formulation et le type de questions posées par les enseignantes sont également susceptibles d'appeler davantage de réponses courtes en FLS. Par ailleurs, nous pouvons également supposer que l'enseignante reformule davantage ses consignes et explications, mais aussi, comme nous le verrons, apporte davantage de corrections explicites. Rappelons enfin que divers paramètres pédagogiques tels que le type et les supports

¹³⁸ Voir le chapitre VI, p.183 pour notre acception du « mot » dans le cadre de l'activité de tokenisation avec le logiciel ELAN.

d'activités, la mise en activité (en groupe ou individuel) ou le contexte institutionnel peuvent influencer ces pourcentages.

Quant aux nombres de mots produits sur les quatre séances, les statistiques d'ELAN font apparaître ces résultats (Tab.12).

	EnsT		EnsM	
	FLS	FL1	FLS	FL1
Nombre de mots	9875	8005	10749	8748
Temps de parole enseignant (min.)	35	33	49	41.
Taux verbal (mots/minute)	282	242	219	213
Ecart relatif (ER)	0,16		0,02	

Tableau 12 : Taux verbaux des enseignantes EnsT et EnsM

Le tableau 12 indique un taux verbal (nombre de mots divisé par le temps de parole enseignant) en classe de FLS légèrement supérieur à celui de FL1. En calculant l'écart relatif (ER), qui permet de mesurer l'importance du différentiel, nous observons qu'il est de 0,16 chez l'EnsT et de 0,02 chez l'EnsM. Le débit verbal de l'EnsT est donc 1,16 plus « important » en FLS qu'en FL1. Il n'est que 1,02 fois plus important chez l'EnsM. En d'autres termes, cela signifie que ni l'EnsT, ni l'EnsM n'adapte véritablement son débit de parole à son public. Or, Long (1983, p.132) nous rappelle que lors d'interactions interlingues, les locuteurs experts ont tendance à réduire leur débit de parole.

Ce résultat suscite une interrogation concernant la spécificité du discours enseignant : le genre discursif propre à la classe peut-il à lui seul expliquer ces chiffres ? Nous pensons que des recherches en contexte classe sur une population enseignante plus étendue permettraient de confirmer ces résultats. Rappelons toutefois deux difficultés potentielles dans ce projet : 1) les professeurs ne sont pas toujours enclins à ouvrir leur classe pour y effectuer de la recherche, surtout quand ils sont au centre de cette étude ; 2) le nombre d'enseignants de français prenant en charge les deux contextes à la fois sur leur quotité d'heures étant restreint, cela réduit d'autant plus les possibilités et l'échantillon.

2.1.2 Les fonctions verbales. Dynamique motivationnelle et progression pédagogique

Bien que nous abordions ici les fonctions verbales, précisons que nous les étudierons conjointement avec la mimogestuelle dans la sous-section suivante. Pour mémoire, notre typologie des conduites verbales comportait douze items :

- *Approbation* : reconnaissance verbale ou mimogestuelle de l'intervention correcte/attendue d'un élève
- *Commentaire* : 1) énoncé venant compléter ou nuancer une évaluation antérieure ; 2) commentaire méta.
- *Compassion* : feedback du professeur en réaction à une difficulté communicative visible ou ressentie par l'élève
- *Correction explicite* : fonctionne comme la reformulation (voir ci-dessous) mais indique que l'énoncé était non conforme dans sa forme ou son contenu
- *Désapprobation* : rejet d'un comportement/savoir-être scolaire non conforme au savoir-être attendu (vs. réfutation)
- *Félicitation* : évaluation positive d'un énoncé conforme aux attentes (c'est bien...)
- *Relance* : n'énonce pas la forme attendue mais fournit des indices pour que l'apprenant se corrige/reformule seul (négociation de la forme)
- *Reformulation* : reformulation d'une partie ou de la totalité de l'énoncé de l'apprenant en corrigeant l'erreur ou avec le terme attendu
- *Réfutation* : rejet d'une proposition non conforme à la norme linguistique ou au terme attendu. Ressort du domaine de la performance
- *Remerciement*
- *Reprise* : réemploi ou simple répétition des mots de l'autre par l'un des partenaires, en l'occurrence l'enseignante
- *Reproche* : évaluation négative de la compétence scolaire d'un élève.

Ces conduites verbales sont autant d'informations sur la conception que les enseignants se font de l'apprentissage (Germain & Netten, 2010) et de la réussite des élèves. Ces fonctions participent également de la construction normative. Elles renseignent en effet sur la qualité de la production ou le comportement scolaire de l'apprenant, ainsi que sur l'écart entre le niveau atteint et le niveau de référence défini par les enseignants (Raynal & Reunier, 2007). En cela, elles participent du processus d'apprentissage (Bange, 2005) et de tutelle (Bruner, 1983), ce qui ne signifie pas non plus que toutes soient constructives, ni facilitatrices de progrès.

Deux types de présentation des occurrences seront proposés : le premier permettra d'observer les occurrences selon leur fréquence (par minute de temps de parole enseignant) ; le deuxième présentera les résultats en considérant l'écart relatif. Pour une lecture plus rapide, c'est toutefois le coefficient multiplicateur (l'écart relatif + 1) que nous ferons apparaître. A nouveau, pour éviter de comparer les enseignantes plutôt que les contextes, nous les étudierons chacune séparément.

Les occurrences des fonctions verbales émises par l'EnsT sont présentées dans le graphique¹³⁹ suivant (Fig.77)

¹³⁹ Conventions utilisées pour les fonctions verbales dans le graphique : Approbation = Approb ; Reproche = Reproche ; Commentaire = Comment ; Compassion = Compa ; Correction explicite = Corr Expl ; Désapprobation = Désapp ; Félicitations = Félicit ; Relance = Relance ; Reformulation = Reform ; Réfutation = Réfut ; Remerciement = Remerci ; Reprise = Reprise.

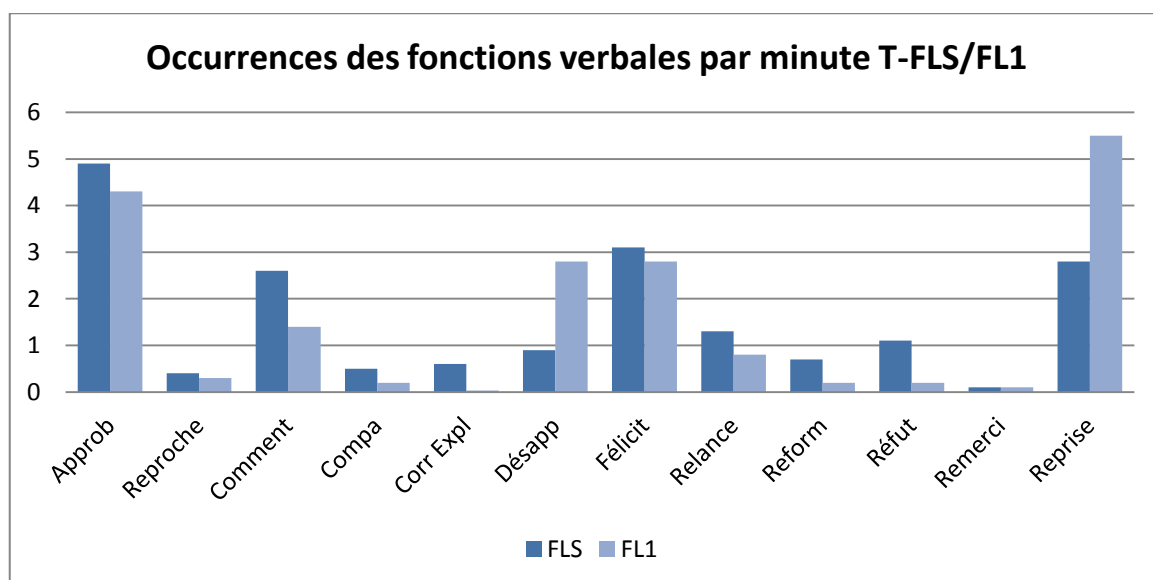


Figure 77 : Occurrences des fonctions verbales (/min.) - EnsT

Arrêtons-nous sur les items les plus représentés quel que soit le contexte considéré : approbation (Approb), félicitation (Félicit¹⁴⁰) et reprise (Reprise). Des travaux sur les appréciations positives (De Landsheere, 1974 ; Brophy, 1980 ; Bogaards, 1988 ; Graham, 1990) ont permis de souligner la force motivationnelle de rétroactions telles que les approbations ou les félicitations, et leur importance dans la construction d'une atmosphère propice à l'apprentissage et de l'estime de soi. Il semblerait que cela soit une intention visée par l'enseignante en FLS plus qu'en FL1. Quant à la catégorie « reprise », nous pensons qu'en contexte didactique, elle est plus qu'une manifestation de la présence du coénonciateur (Vion, 1992, p.217). Elle signale le travail de surveillance à l'œuvre en classe (Noyau, 1980 ; Vasseur, 1989). Par ailleurs, en tant qu'échoïstation d'une intervention ou d'une forme approuvée par l'enseignante, elle intervient sur la progression pédagogique en thématissant le contenu didactique sur les énoncés des élèves (Cicurel, 1994). Elle permet également à l'enseignante de littéralement amplifier l'intervention ratifiée, adressée très souvent uniquement à l'enseignante, donc parfois inaudible pour le reste de la classe. Ensuite, et dans la mesure où le cours de FLS s'organise autour de l'apprentissage de la langue, nous pouvons *a priori* être surpris de voir les fonctions « relance », « reformulation » et « correction explicite » aussi peu représentées. Notons également que la correction explicite est quasiment absente en contexte FL1. Nous développerons cela ultérieurement (cf. § 2.3.1).

Penchons-nous à présent sur ces mêmes résultats observés à partir du calcul coefficient multiplicateur (c). Les schémas suivants (Fig.78) reprennent ces résultats et permettent de visualiser l'importance du différentiel entre les deux contextes d'enseignement.

¹⁴⁰ A égalité avec les désapprobations en contexte FL1.

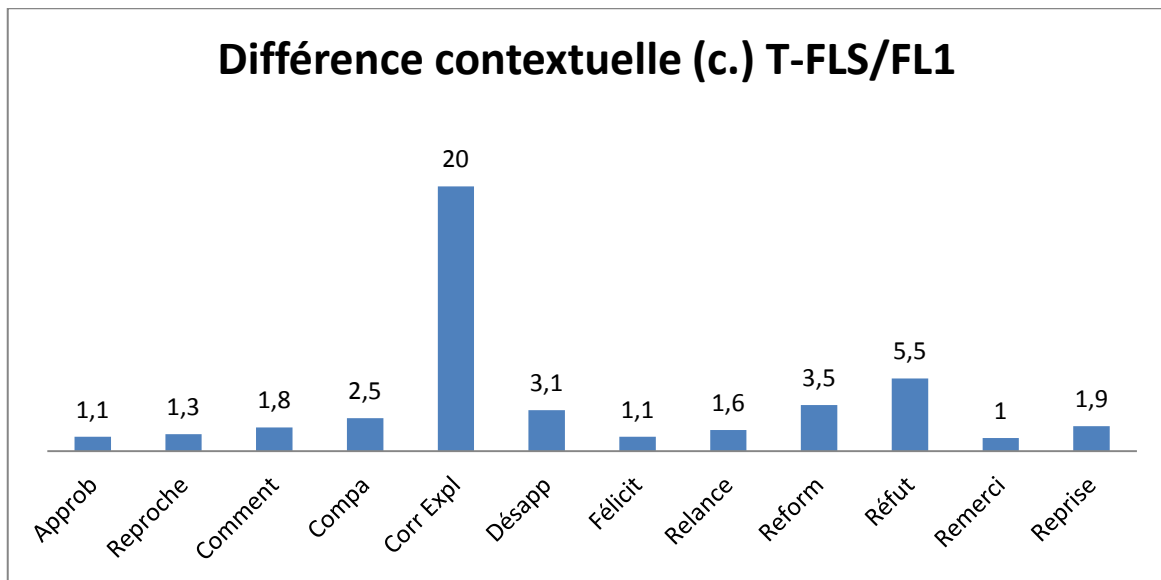


Figure 78 : Différence contextuelle (c.) des fonctions verbales enseignantes - EnsT

Ces résultats nous offrent l'opportunité d'analyser différemment certains chiffres présentés dans le classement précédent (Fig.77), notamment celui des occurrences de « félicitations » et « approbations ». Le présent graphique indique que ces deux fonctions sont plus récurrentes en FLS. Le calcul du coefficient multiplicateur, lui, permet de souligner la très faible différence quantitative entre les contextes : l'enseignante ne recourt que 1,1 fois plus à ces feedbacks positifs en FLS qu'en FL1. Cette similitude ne doit toutefois pas faire oublier les divergences gestuelles. C'est ce qui a été montré précédemment avec la cooccurrence emblèmes/parole en FLS, ce qui souligne une fois de plus la nécessité de croiser approche quantitative et qualitative.

Pour ce qui est de la « reprise », la différence est confirmée entre les deux contextes : l'enseignante produit près de 2 fois plus de reprises en FL1 qu'en FLS. Deux explications peuvent compléter celles que nous avançons plus haut concernant la présence de cette catégorie en tête de classement en situation FL1 (Fig.77). La première¹⁴¹ renvoie à une raison structurelle propre aux classes dites « ordinaires », dont fait partie la classe de FL1 : l'effectif. L'information transmise en classe, notamment celle émanant des élèves, doit pouvoir circuler et être manipulée par les élèves pour les rendre acteurs de leurs apprentissages. Or, dans une classe comptant 26 élèves, cela se fait plus difficilement. Un des moyens dont dispose l'enseignante pour cela est cette fonction de reprise. Nous pensons que, en plus de faciliter la progression pédagogique de l'enseignante, la reprise soutient la construction interactive du cours. Elle nécessite pour cela la parole première de l'élève sur laquelle l'enseignante s'appuie pour relancer, selon l'intonation donnée à la phrase, les autres élèves. C'est une sorte de jeu de

¹⁴¹ N'y voyons là aucune forme de hiérarchisation.

ping-pong qui se met en place jusqu'à ce que l'enseignante considère que suffisamment d'éléments ont été recueillis. Elle clôt alors l'échange (« oui donc voilà », tour 5). C'est ce qu'illustre cet exemple (« Ils se résignent ») :

Corpus FL1/1-1 « Ils se résignent » (9'46-10'00)		
1	E	qu'est-c(e) que vous en pensez + Mathéo il dit ils s'adaptent
2	Pierre	ils se résignent
3	E	ils se résignent
4	Richard	ils ont pas d'autres choix de toute façon
5	E	ils n'ont pas d'autres choix ++ donc ils se résignent c'est ça ++oui donc voilà ils font c(e) qu'on leur dit de faire

Le deuxième élément explicatif, lié au projet d'enseignement planifié, découlerait directement du précédent. Les reprises sont, pourrait-on dire, le pendant verbal (mais fugace) du tableau blanc. Elles constituent autant de balises (ou bouées ?) facilitant la progression vers le but visé, permettant ainsi aux élèves ponctuellement inattentifs de se raccrocher à ces éléments pour suivre un minimum l'évolution des idées échangées. Avant d'étudier les résultats de l'EnsM, nous souhaiterions évoquer également les chiffres concernant la correction explicite. Le coefficient multiplicateur est le plus élevé de tous, ce qui signifie que la différence contextuelle est importante. Il conviendra de revenir plus longuement sur cette catégorie (*cf.* § 2.3).

Dans les résultats concernant l'EnsM (Fig.79), nous retrouvons le trio « approbation, reprise et félicitations » en tête de classement en situation FLS. En FL1, reviennent les catégories « reprise » et « approbation ». Notons que la fonction « désapprobation » est une fonction récurrente tant en FLS qu'en FL1.

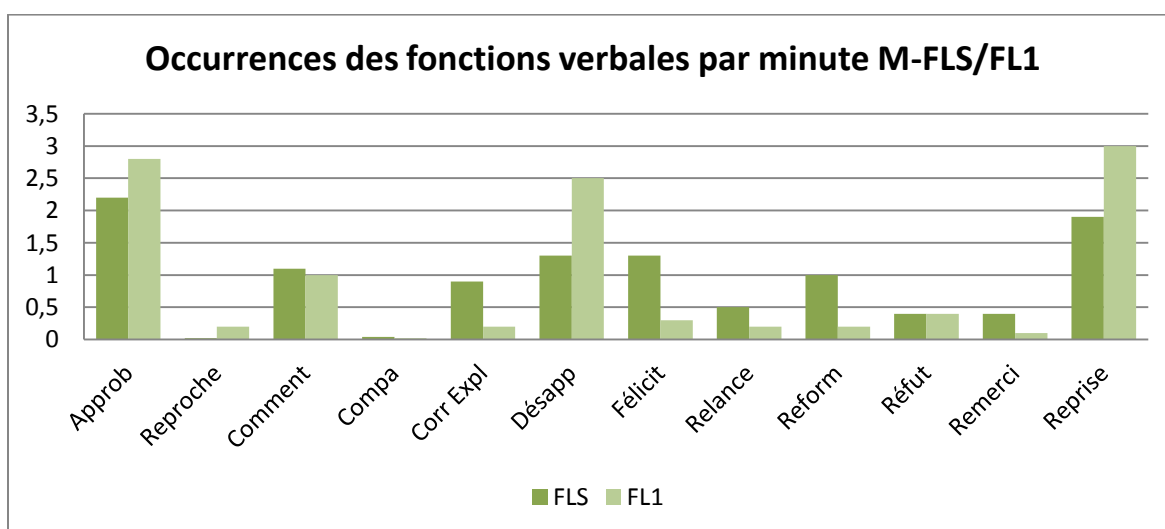


Figure 79 : Occurrences des fonctions verbales (/min.) - EnsM

Nous ne répèterons pas ce qui a déjà été souligné précédemment au sujet des validations positives et de la reprise. En revanche, si nous croisons les résultats de la catégorie « félicitation » avec les déclarations des élèves sur la pratique de l'EnsM, nous ne pouvons qu'être surpris de constater ce classement en FL1. En effet, nombreux étaient les élèves, en FLS et FL1, qui reconnaissaient, hors présence de la professeure, la fréquence des appréciations positives chez leur enseignante. Cela confirme l'intérêt de mettre les approches quantitatives en perspective avec les approches qualitatives (ou inversement) puisque certaines incohérences peuvent se comprendre autrement lorsqu'elles sont observées sous un autre angle. Nous pouvons supposer par exemple que le ressenti des élèves relève davantage de la façon dont l'enseignante félicite ses élèves : prosodie, gestes produits ou la personnalisation des félicitations (Azaoui, 2014).

Pour ce qui est de la catégorie « désapprobation », récurrente aussi bien en contexte FLS que FL1, une analyse plus approfondie nous permet d'observer qu'elle concerne quatre aspects pédagogiques en FLS : la gestion des prises de parole (8 occurrences), l'attitude scolaire (39 occurrences), le savoir-faire scolaire (tenue de cahier) (9 occurrences) et l'utilisation de la langue d'origine des EANA (3 occurrences). Deuxième observation : les occurrences se concentrent essentiellement dans la deuxième séance enregistrée (72% des 61 occurrences relevées) et visent principalement la gestion de deux conflits : l'un dans les sept premières minutes de la séance et l'autre à partir de la 38e minute (la séance compte 51 minutes). Ces conflits concernent deux élèves avec lesquels l'enseignante n'a pas particulièrement de problèmes le reste du temps. Nous pouvons donc supposer que cette récurrence en FLS est conjoncturelle. Pour ce qui est des « désapprobations » en FL1, on peut s'étonner qu'elles soient aussi récurrentes que les « approbations » (respectivement 2,5 et 2,8 ; c.=1,1).

Lorsque nous nous intéressons de plus près aux formes des désapprobations et étudions la « dépendance conditionnelle » (Bange, 1992a, p.44), nous constatons qu'elles permettent essentiellement (74%) de gérer l'attitude scolaire, dans laquelle nous incluons la gestion du brouhaha ambiant ; d'ailleurs la plupart des désapprobations sont de simples demandes de silence (« chut »), parfois intégrées dans le flot énonciatif ou émis sans même lever la tête du document pédagogique. L'enseignante est alors davantage concentrée sur la fiche d'activité ou la progression du cours. Le rappel au silence devient presque un réflexe plus qu'une nécessité, ce qu'illustre cet extrait (Fig.80) durant lequel l'enseignante demande le silence, alors que le bruit de classe s'estompe progressivement (il est à peine perceptible sur la vidéo) et qu'elle organise parallèlement la suite du cours en recherchant dans son sac les documents pour l'activité à suivre :



Figure 80 : Illustration d'une désapprobation « mécanique »
 on va reculer un p(e)tit peu dans le:: dans le temps +++
 chut +++ enfin dans les fiches dans le dans la chronologie
 de la bible hein (Corpus M-FL1/2, 12'18-12'27)

Nous pouvons supposer à nouveau que le facteur effectif de classe (n.=28) explique partiellement la récurrence de ces rappels au calme. En outre, le facteur âge peut également justifier un tel résultat : rappelons en effet que les jeunes apprenants ont habituellement une capacité de concentration plus réduite, de l'ordre de dix minutes selon Brown (2001, p.38).

Etudions à présent la récurrence des items « reprise », « félicitations » et « désapprobation » en nous concentrant sur la différence entre les deux contextes (Fig.81).

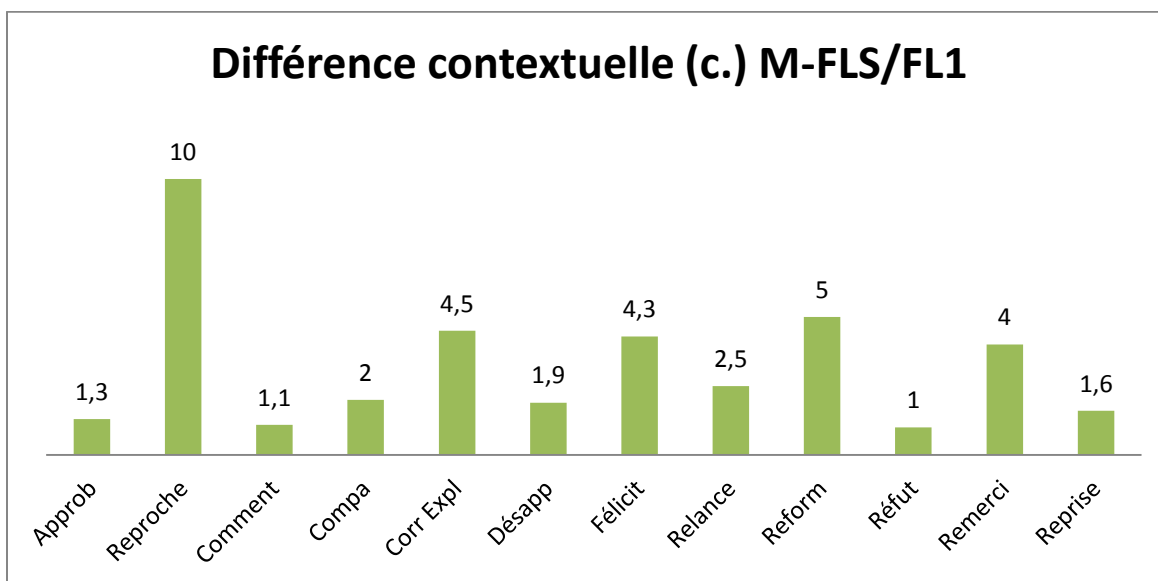


Figure 81 : Différence contextuelle (c.) des fonctions verbales - EnsM

Nous constatons que la différence en faveur du contexte FL1 est assez marquée pour l'item « désapprobation » (c.=2,1). La différence constatée pour la « reprise » (c.=1,6) pourrait être interprétée à nouveau sur la base de la question de l'effectif. La stratégie des balises, que nous mentionnions précédemment pour évoquer l'idée que les reprises permettent à certains élèves inattentifs de se raccrocher à certains moments, pourrait également être convoquée.

Pour ce qui est des félicitations émises par minute (de temps de parole enseignant), la différence est nettement supérieure en contexte FLS (c.=4,3). La nécessité d'encourager les EANA est possiblement une des raisons de cet écart. L'EnsM nous confiait en entretien semidirigé qu'elle encourageait « beaucoup beaucoup plus » les EANA, qui « ont été arrachés à leur famille » (Corpus entretien semidirigé EnsM). Elle cherche donc, et le graphique 81 le confirme, à les protéger et rassurer dans le domaine des apprentissages.

A ce stade, nous pouvons retenir les trois éléments suivants. Nous n'avons relevé aucune différence contextuelle dans le débit verbal des enseignantes. De même, quel que soit le contexte, en privilégiant les rétroactions positives et les reprises, les deux enseignantes semblent favoriser la dynamique motivationnelle et la progression pédagogique. Enfin, en termes de différences contextuelles, plusieurs traits saillants ont été constatés. Nous avons noté des variations interindividuelles assez marquées dans la pratique des enseignantes étudiées. Par ailleurs, certaines récurrences méritent notre attention. C'est le cas notamment des corrections explicites et des reformulations, qui figurent parmi les cinq plus importants différentiels FLS/FL1. Intéressons-nous à ces éléments, que nous mettrons en regard avec d'autres fonctions, les prompts et réfutations, qui servent les mêmes intentions normalisatrices.

2.2 Relances et reformulation. Un équilibre entre la normalisation linguistique et la communication

Parmi les autres stratégies possibles pour construire un environnement rassurant sur le plan psychoaffectif certains feedbacks correctifs signalent qu'une erreur a été commise tout en ménageant la face de l'élève. Nous prendrons l'exemple de deux types de discours « seconds » (Beacco & Moirand, 1995, p.33), les relances et les reformulations, qui « manifestent un travail de reformulation, plus ou moins conscient, du discours des autres ou de son propre discours par un locuteur désireux - ou contraint - de transmettre des connaissances à des interlocuteurs moins "savants" ». Seules différences avec cette définition : nous ne prendrons pas en compte les reformulations par l'enseignante de son propre discours car il s'agit pour nous d'étudier comment ces discours seconds participent à la construction des normes linguistiques et interactionnelles des élèves. Nous y ferons cependant mention lorsque cela nous paraîtra pertinent pour l'analyse, mais ils n'ont pas été catégorisés comme tels dans le logiciel ELAN. Nous ne conserverons pas non plus le caractère contraint dans cette transmission des connaissances. C'est en effet une fonction inhérente au travail d'enseignant.

Dans leur fonctionnement, nous supposons que les relances et reformulations participent à la construction interactive des normes linguistiques car toutes deux sont des formes d'étayage qui permettent de « frayer un chemin au novice et non imposer un résultat » (Bange, 2005, p.53). Nous considérons que cela s'applique également aux reformulations en ce qu'elles proposent aux élèves un exemple positif de la façon de (bien/mieux) dire. La recherche normative y est donc plus délicate et privilégie la poursuite de la communication. Voyons à présent comment cela s'actualise en classe.

2.2.1 Analyse quantitative des relances et reformulations. Des stratégies métalinguistiques contextualisées

De nombreuses études sur les feedbacks correctifs (voir notamment Ellis, 2005 ou El Tatawi, 2002) soulignent la primauté accordée aux reformulations dans les classes de langue. Pourtant, il se trouve que dans les deux contextes de l'EnsT (Tab.13), les relances sont davantage employées que les reformulations (FLS : c.=1,8 ; FL1 : c.=4). En situation FLS, les relances sont 1,6 fois plus utilisées qu'en contexte FL1 et les reformulations 3,5 fois plus récurrentes en FLS qu'en FL1.

EnsT					
FLS		FL1		<i>ER</i>	<i>c.</i>
Relance	1,3	Relance	0,8	0,6	1,6
Reformulation	0,7	Reformulation	0,2	2,5	3,5

Tableau 13 : Comparatif contextuel Relance/Reformulation (c.)

A l'inverse, les résultats affichés dans le tableau 14 indiquent que la pratique de l'EnsM en FLS correspond à la tendance relevée par les études évoquées. Nous pouvons également constater une différence marquée pour ce qui est de la fréquence des relances et des reformulations entre les deux contextes FLS/FL1, respectivement c.=2,5 et c.=5 en faveur de l'UPE2A.

EnsM					
FLS		FL1		<i>ER</i>	<i>c.</i>
Relance	0,5	Relance	0,2	1,5	2,5
Reformulation	1,0	Reformulation	0,2	4	5

Tableau 14 : Comparatif contextuel Relance/Reformulation (c.)

Comment analyser ces chiffres, et notamment le différentiel important concernant l'usage de la reformulation entre les deux contextes ?

Tout d'abord, soulignons la préférence pour les relances chez l'EnsT, et ce indépendamment du contexte. En cohérence avec les travaux sur les feedbacks correctifs (par exemple Lyster & Saito, 2010), nous pouvons affirmer que cette enseignante est davantage orientée vers une recherche d'output de la part des apprenants, mais également plus encline à ouvrir des séquences latérales pour régler, ou du moins réduire certaines aspérités linguistiques. Le recours aux reformulations par l'EnsM souligne en revanche un intérêt plus grand pour la communication puisque la reformulation signale une préférence pour la poursuite de l'échange. Cependant, cette stratégie discursive étant par définition une reprise altérée du discours premier de l'élève, elle signale également une certaine surveillance pédagogique.

Ensuite, que les deux enseignantes privilégient davantage les relances en FLS plutôt qu'en FL1¹⁴² nous semble en cohérence avec ce contexte. Les EANA sont constamment amenés à tenir une position réflexive sur leur propos, que cela soit sur la forme ou le message. L'autocorrection semble donc une pratique pédagogique plus privilégiée dans ce contexte-ci qu'en FL1. Cette démarche, qui requiert une certaine vigilance sur ses propres dires, permet d'envisager une autre hypothèse explicative. Il convient pour cela de se remémorer l'enjeu sociopédagogique de l'apprentissage du FLS en France. Il est essentiel que les EANA soient aptes à s'auto-évaluer régulièrement dans leur apprentissage du français, même hors de l'UPE2A. Les relances vont dans le sens d'une telle autonomisation scolaire et d'une construction d'une aptitude à apprendre à apprendre.

Pour comprendre le différentiel contextuel, nous nous sommes intéressé à la dépendance conditionnelle. Nous avons observé s'il existait une préférence entre l'élément déclenchant le feedback de l'enseignante et les formes d'étayage retenus. Le cas échéant, nous avons cherché à savoir à quel niveau elle se situait. Nous présentons les résultats concernant l'EnsT dans les graphiques suivants (Fig.82) :

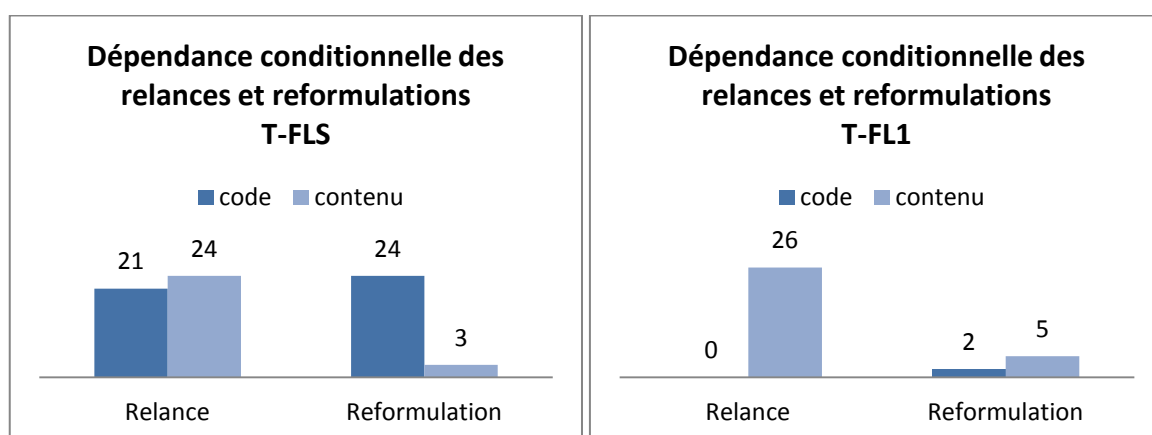


Figure 82 : Dépendance conditionnelle des relances et reformulations selon les contextes - EnsT

¹⁴² Une différence très faible chez l'EnsM.

Les résultats montrent que les relances sont à peu près équitablement réparties entre code et contenu en FLS, alors qu'en FL1 elles sont toutes déclenchées par des difficultés liées au contenu pédagogique. Pour ce qui est des reformulations, sur les 27 occurrences recensées en FLS, l'EnsT en utilise l'essentiel pour intervenir sur le code linguistique contrairement au contexte FL1 où la majorité des reformulations est déclenchée par des difficultés au niveau du contenu informationnel.

Au final, nous constatons que les relances ne servent pas les mêmes corrections que les reformulations. Indépendamment du contexte, elles sont davantage employées pour susciter une autocorrection au niveau du contenu du message. Les reformulations en revanche sont plus présentes en FLS qu'en FL1 et elles sont déclenchées par des erreurs liées au code essentiellement, ce qui n'est pas le cas en FL1. Reformulations et relances se répartissent donc certains types d'erreurs même si une forme d'inconsistance peut être constatée dans l'usage de la reformulation chez l'EnsT, puisqu'elles sanctionnent le code en FLS et le contenu en FL1.

La pratique de l'EnsM révèle une certaine cohérence en termes de dépendance conditionnelle (Fig.83) :

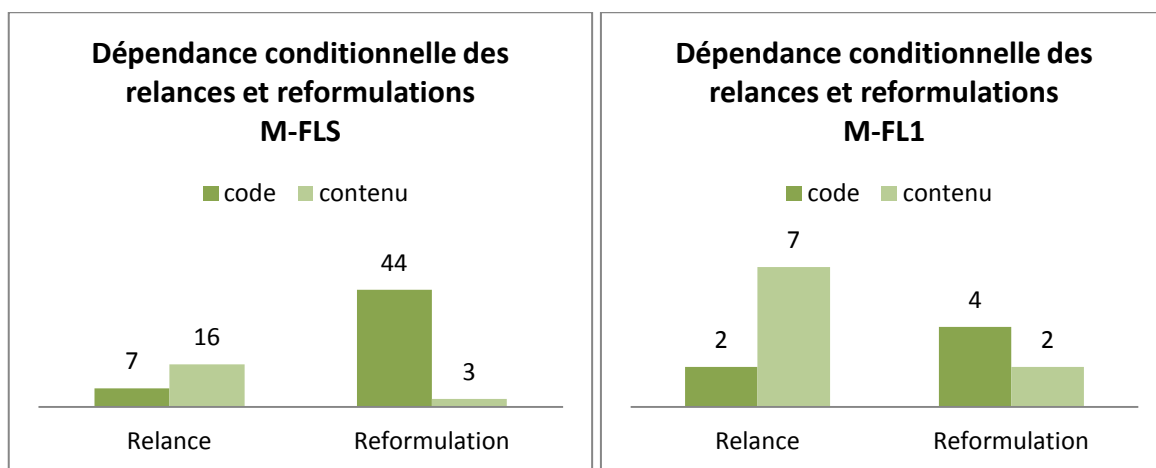


Figure 83 : Dépendance conditionnelle des relances et reformulations selon les contextes - EnsM

En premier lieu, il semble intéressant de noter que, indépendamment du contexte, l'utilisation de ces feedbacks suit une certaine cohérence dans la répartition des erreurs qu'elles visent. Ensuite, toutes choses égales par ailleurs, nous pouvons noter que les tendances observées dans ces graphiques rappellent beaucoup celles présentes dans les résultats concernant l'EnsT. A nouveau, les relances sont d'abord déclenchées par des difficultés liées au contenu informationnel tant en FLS qu'en FL1. Enfin, 44 occurrences des 47 reformulations répertoriées en FLS sont déclenchées par des erreurs formelles (phonologiques, lexicales, syntaxiques ou encore grammaticales). Nous constatons le même scénario en FL1, bien que la différence soit moindre. C'est d'ailleurs à ce niveau que se situe la

différence avec l'EnsT. Au moins trois hypothèses explicatives sont possibles. D'une part, l'âge des élèves de l'EnsM peut justifier qu'elle reprenne davantage les erreurs de langue. D'autre part, le contenu pédagogique peut également expliquer en partie ces résultats puisque l'activité que mène l'EnsM en FL1 met régulièrement l'accent sur la langue et la formulation des idées. Enfin, il peut s'agir de profils d'enseignement différents. Cette hypothèse nous semble d'ailleurs la plus probable et l'analyse qualitative va nous permettre de la vérifier.

2.2.2 Analyse qualitative des relances et reformulations. Des pratiques et des implications pédagogiques divergentes

Cette première approche quantitative permet de faire ressortir un certain nombre d'éléments qu'il convient à présent d'étudier sur le plan qualitatif. Comment ces résultats s'actualisent-ils dans les échanges ?

2.2.2.1 Des modes privilégiés de mises en œuvre : le multimodal fait la différence

La requête d'autocorrection suscitée par les relances prend appui sur tout un jeu linguistique et paralinguistique, dans lequel Kerbrat-Orecchioni (1999, p.22) inclut la prosodie et la mimogestuelle. Sur le plan prosodique, notons d'emblée l'importance de l'intonation montante dans la réalisation de la relance. Elle indique aux élèves que l'élément repris est sujet à caution et qu'il mérite une vérification, individuelle ou collective. L'indice prosodique est commun aux deux contextes d'enseignement et aux enseignantes. Il peut être accompagné d'une emphase vocale sur le mot ou tout élément non conforme (tour 6, Corpus « On a sorti ») :

Corpus T-FLS/1 « On a sorti » (23'57-24'14)		
1	E	et vous étiez où vous↑ ++ (en)fin pas tout l(e) monde mais::
2	Abdallah	sur le canapé
3	E	non non <u>là ça va</u>
4	Otman	<u>non on</u> on a sorti
5	?	ah::: on a sorti
6	E	on A sorti↑

L'étayage peut également se réaliser en apportant des indices métalinguistiques ou métadiscursifs :

- « ça [le mot recherché] commence par un m » (Corpus M-FLS/10) ;
- « plutôt qu'astucieux qui est un adjectif » (Corpus M-FL1/2) ;
- « on commence [la phrase] par les élèves » (Corpus T-FLS/1) ;
- « et donc » ou « c'est-à-dire » (Corpus T-FL1).

On notera une forte récurrence des demandes de clarification en « c'est-à-dire » (env. 25%) avec les élèves de troisième de l'EnsT, comme dans l'exemple ci-dessous (corpus T-FL1/2-1 « Un dictionnaire c'est-à-dire »). L'enseignante vient de remettre aux élèves une fiche d'activités contenant divers types de textes. Elle leur demande de les lui énumérer avant de passer à l'exercice proprement dit. :

Corpus T-FL1/2-1 « Un dictionnaire c'est-à-dire ? » (2'11-2'19)		
1	E	alors vous allez me répondre y'a plusieurs euh::: documents
2	Axel	un::: dictionnaire
3	E	alors oui un dictionnaire c(es)t-à-dire↑
4	Axel	<u>XX c'est la définition du mot brun</u>
5	E	<u>voilà</u>

La fonction dialogique inscrite dans cette locution « c'est-à-dire » appelle l'élève/les élèves à reprendre l'énoncé à peine achevé pour en préciser le sens ou pour apporter des éléments supplémentaires menant à la réponse attendue par l'enseignante. L'étayage est moins précis, l'enseignante se contentant de renvoyer l'élève, ou les élèves, à l'intervention antérieure. C'est l'orientation du regard qui, très souvent, va renseigner sur le destinataire principal de la demande de clarification.

Une microanalyse permet en effet de mettre au jour l'enjeu interactionnel lié au déplacement du regard de l'enseignante au cours de son intervention (Fig.84). Au tour 3, sur la première partie de son énoncé, qui valide l'intervention d'Axel (cliché a) « alors oui un dictionnaire », l'enseignante a le regard tourné vers le reste de la classe. A l'instant même où elle entame sa relance (« c'est-à-dire »), elle regarde à nouveau Axel (clichés b-d), pour lui demander de préciser sa réponse :

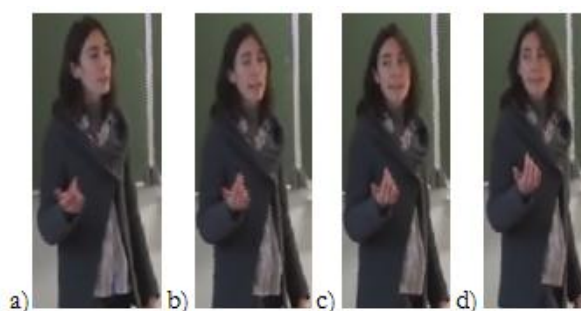


Figure 84 : Orientation du regard comme indicateur du destinataire de la relance dictionnaire [c(es)t-à]-dire (Corpus T-FL1/2-1, 2'17-2'18)

La mimogestuelle a son importance dans ces séquences métalinguistiques. Il semble néanmoins que la gestuelle, notamment, est bien plus importante chez l'EnsT, qui nous a fourni cet exemple. Les relances, chez l'EnsM, sont bien moins récurrentes et les gestes qu'elle produit sont moins nombreux : en FLS, 18% des relances de l'EnsM sont accompagnées de

gestes alors que le pourcentage est de 48% pour l'EnsT. En FL1, pour 22% des relances l'EnsM produit des gestes pendant que l'EnsT accompagne gestuellement 27% de ses relances. Les gestes de l'EnsM nous paraissent moins pertinents dans le travail même de demande de clarification/précision ou d'autocorrection. Par conséquent, c'est chez l'EnsT que nous puiserons les exemples suivants.

Sur les 22 gestes produits pendant une relance en FLS, 10 sont des déictiques orientés principalement vers le tableau. En indiquant ce support, ces gestes rappellent le caractère « oralographique » (Bouchard, 1998) des interactions didactiques et leur plurisémiotité puisque, en l'occurrence, ils permettent à l'enseignante de prendre appui sur autre chose que la parole des élèves. Accompagnés ou non de battements, les déictiques organisent l'autocorrection sur la base d'une construction collective antérieure, dont le tableau porte les traces. Ce support sert d'« étayage muet » (Bouchard, 1998, p.5) aux réflexions des élèves ; il permet en outre de sortir de la dyade enseignant/élève pour la résolution des problèmes. C'est ce qu'illustre cet extrait de corpus « C'est quoi les élèves I ? ». L'enseignante tente de faire conjuguer le verbe modal « devoir » en employant « les élèves » comme sujet. Elle cherche à leur faire comprendre l'équivalence « les élèves/ils » :

Corpus T-FLS/1 « C'est quoi les élèves I ? » (42'26-42'40)		
1	E	les élèves qu'est-c(e) qu'ils doivent faire↑
2	Miguel	XXX euh:: +++++ devons
3	E	doivons +++++ comment on dit↑
4	Abdallah	c'est nous ++ on <u>doit</u>
5	E	<u>non</u> ++ AH c'est c'est quoi les élèves↑
6	Miguel	nous
7	E	c'est nous↑

Elle semble progressivement prendre conscience de l'obstacle cognitif auquel sont confrontés les élèves (tour 5, « AH »). Elle entame alors un étayage multimodal/plurisémiotique. Suite à la réponse de l'élève au tour 4 (« c'est nous »), l'enseignante tourne la tête (Fig.85, cliché a) pour regarder les conjugaisons des verbes « devoir » et « pouvoir » récemment écrites au tableau par deux élèves.

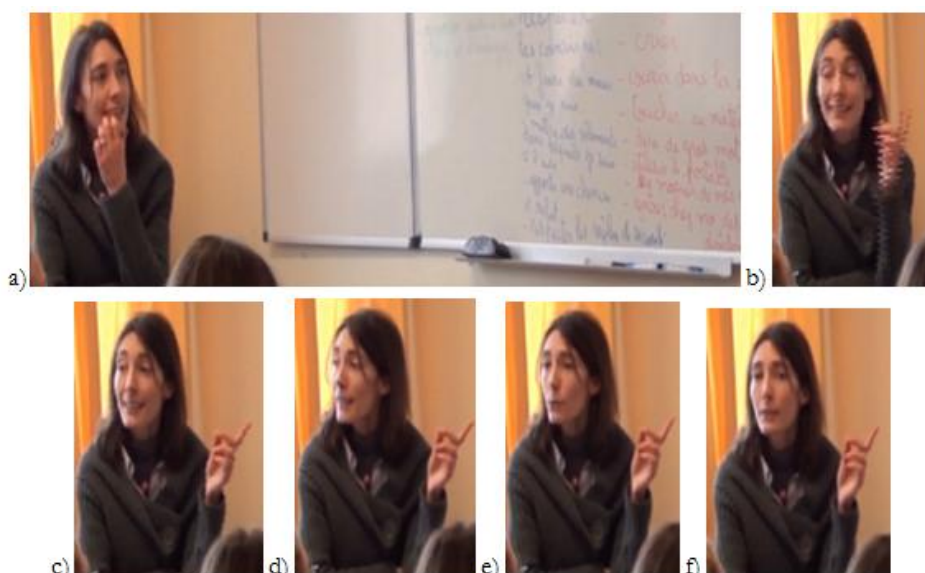


Figure 85 : Relance utilisant le support tableau

non ++ AH c'est c'est quoi les élèves (Corpus T-FLS/1, 42'37-42'40)

Elle prépare la production du déictique en même temps qu'elle se retourne à nouveau vers Miguel (clichés b et d). Tout en pointant le tableau et les conjugaisons (clichés d-e), elle vérifie que les élèves font la correspondance élèves/ils « c'est quoi les élèves » (tour 5). Après la deuxième réponse de Miguel « nous » (tour 6), elle sort de la relation dyadique en adressant la relance suivante « c'est nous » (tour 7) à toute la classe, comme le signale l'orientation de son regard (clichés e et f).

Lorsque ce n'est pas le tableau qui sert de repère à la construction conjointe de l'énoncé conforme, c'est l'intervention même de l'élève qui est l'élément de référence pour cette correction collective (« C'est un peu poussé »). L'intervention verbale étant fugace, dans un rapport quasi métonymique, c'est l'élève qui est pointé (Fig.86) : le contenant (l'élève) se substituant au contenu (l'intervention), que l'enseignante se charge de faire réentendre en y apportant un élément nouveau (le doute) :

Corpus T-FL1/1-1 « C'est un peu poussé » (9'32-9'39)		
1	E	comment ils réagissent là↑
2	Eric	ils trouvent que c'est un peu poussé
3	E	ils trouvent que c'est un peu poussé tout l(e) monde est d'accord↑

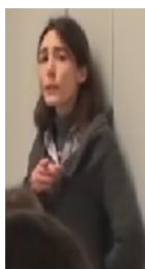


Figure 86 : Déictique « métonymique » de relance
[Ils trouvent que c'est un peu poussé]
(tour 3, 9'37-9'38)

Le geste certainement le plus singulier lors des relances émises par cette enseignante, en contexte FLS uniquement, est ce que nous avons classé dans la catégorie « emblème pédagogique », qu'il serait peut-être plus juste de ranger dans une *sous*-catégorie des emblèmes. En contexte pédagogique, il invite l'élève à s'autocorriger, comme le notait déjà Muramoto (1999, p.159-160). Cet emblème, que nous nommerons « cornet acoustique gestuel¹⁴³ », permet à l'enseignante d'enjoindre à l'élève (ou à la classe) de corriger l'énoncé erroné. En très grande majorité, lorsque ce geste est produit, l'erreur se situe au niveau du code linguistique (grammaire, prononciation ou syntaxe). C'est ce que nous retrouvons dans cet exemple (Fig.87) cité préalablement (*cf.* § 2.2.2.1), où l'erreur est également signalée par l'emphase vocalique sur l'auxiliaire employé :

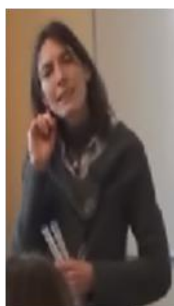


Figure 87 : Emblème « cornet acoustique gestuel »
on A sorti (Corpus T-FLS/1, 24'03-24'04)

Comme nous le constatons dans les différentes captures d'écran proposées jusque-là pour illustrer les relances, les gestes peuvent être accompagnés de signaux faciaux indiquant la présence d'une erreur : particulièrement un froncement ou haussement de sourcils. La relance est donc une production foncièrement multimodale dans la mesure où le verbal et le paralinguistique sont convoqués pour amener les élèves à s'autocorriger. En contexte FLS tout particulièrement, nous pouvons évoquer à nouveau une forme de théâtralisation du processus de normalisation : l'enseignante reprend l'énoncé de l'élève et indique par des signaux

¹⁴³ En référence à l'appareil d'amplification sonore précurseur du sonotone.

prosodiques et kinésiques qu'il y a une erreur. En agissant de la sorte, les élèves sont invités à repérer l'élément erroné et à adopter une position réflexive sur leurs dires pour les réviser.

Ce n'est aucunement le cas des reformulations. Soulignons d'entrée la difficulté à repérer les reformulations en contexte FL1. Ceci est tout à fait remarquable pour ce qui est de la négation en « ne...pas ». Etant habituelle à l'oral, l'absence du premier élément est-elle considérée par les enseignantes comme une erreur ?

- A1 : ils ont pas d'autres choix de toute façon
- E : ils n'ont pas d'autres choix (Corpus T-FL1/1-1 - 9'51-9'54)

Selon Weber (2013, p.86), 87% des Français ne prononcent pas le premier élément de la double négation française ; un résultat soutenu par les études antérieures menées par Blanche-Benveniste sur le français parlé (2000, p.39) ainsi que par le caractère *a priori* aléatoire des occurrences contenant la négation complète chez les enseignantes. De fait, nous n'avons pas considéré pertinent de retenir, en contexte FL1, ces paroles de l'enseignante comme des reformulations, mais bien comme de simples reprises en écho de l'intervention de l'élève, à moins que des éléments prosodiques ou mimogestuels nous engagent dans le sens inverse.

Pour ce qui est de l'actualisation des reformulations, nous constatons que, à l'exception de quelques gestes de battement, la reformulation en elle-même est peu signalée. D'ailleurs, très souvent, des hochements verticaux de la tête ou des approbations verbales sont produits sur (ou à la suite des) les reformulations, ce qui a pour effet de confirmer la validité de l'intervention de l'élève en dépit de la reformulation effectuée par l'enseignante. Celle-ci saisit un semblant de réponse pour progresser vers son objectif, ce qui laisse toutefois croire à l'élève que son énoncé est recevable. Il en est de même de ces gestes déictiques (Fig.88) qui viennent valider une intervention au contenu pourtant imprécis, voire incorrecte, comme dans l'exemple ci-dessous (« Le souhait de dire non ») :

Corpus T-FL1/2-4 « Le souhait de dire non » (7'01-7'09)		
1	E	un::: souhait c'est-à-dire le souhait de faire quoi
2	Marc	ben le souhait de::::
3	Malika	de dire non
4	E	le <u>souhait d'avoir dit</u> non ++ très bien ++ voilà
5	Axel	<u>d'AVOIR dit non</u>



Figure 88 : Exemple de déictique approbateur lors de reformulations verbales

[le souhait d'avoir dit non ++ très bien ++¹⁴⁴] voilà
(tour 4, 7'06-7'08)

Aussi, tout semble concourir pour interroger l'intérêt des reformulations comme étayage dans les apprentissages des élèves et la construction des normes linguistiques, en contextes FLS et FL1 confondus. C'est aux implications pédagogiques de ces formes deux formes de feedback correctif que nous allons à présent nous intéresser.

2.2.2.2 Relances et reformulations : d'abord ménager la face, ensuite favoriser l'apprentissage ou la communication

Il convient en effet de mettre en doute la pertinence pédagogique des reformulations comme étayage des apprentissages linguistiques dans la mesure où elles ne semblent pas participer à la « réduction de la distance entre l'intention de communiquer et la performance réalisée » (Bange, 1996, vnspp.). Il existe d'ailleurs un hiatus entre l'effet visé et l'effet produit (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.208) puisque les reformulations ne sont *a priori* pas toujours perçues par les élèves. Des exemples de reformulation par l'EnsM faisaient partie des extraits vidéo soumis aux élèves FL1 et FLS lors des séances d'hétéroscopie :

FL1 (*cf.* Annexe 3a, 9'30-10'13) :

- E : Ils [les compagnons d'Ulysse] ont mangé des fleurs de lotus ce qui a eu pour effet de::: (...)
- A1 : ne plus se rendre compte du temps
- E : voi::là + *ils sont devenus comme amnésiques* ++ ils n'ont plus conscience du temps qui passe

FLS (*cf.* Annexe 3b, 13'55-14'02) :

- E : alors premier point guerre civile où ça
- A1 : Syrie
- E : *en* Syrie

¹⁴⁴ Geste entamé avant la reformulation effectuée au tour 4.

Aucun des élèves n'a réagi aux reformulations contenues dans les extraits vidéo. Il est toutefois évident que cette absence de verbalisation ne signifie pas qu'ils n'ont pas été conscients de cet étayage de l'enseignante. Par ailleurs, si tant est que l'élève comprenne que la reformulation contient une intention corrective, est-il en mesure de repérer l'élément à corriger (Long, 1996, p.433) ? A cette question, Carroll (2003, p.203) répond par la négative en affirmant que « nous n'avons aucune raison de croire que l'apprenant peut analyser correctement une forme dans l'énoncé correctif si sa grammaire ne dispose pas des règles nécessaires préalables ». Complétons cela en évoquant notamment les travaux de Schmidt (1993) dont les conclusions rappellent que pour que l'apprentissage ait lieu, il est nécessaire que l'élève puisse repérer (« notice ») l'élément à corriger. D'ailleurs, certaines reformulations sont rendues plus manifestes en étant suivies par des corrections explicites, comme l'illustre l'extrait « La première tour I ».

Dans cet exemple, l'enseignante aborde la question des élections présidentielle françaises. Un élève, Anouar, partage sa connaissance sur le sujet. Il produit au tour 7 deux erreurs sur lesquelles revient l'enseignante (tour 8) : sur le plan syntaxique (tour 7) au niveau du genre du lexème « tour » (tour 7).

Corpus M-FLS/10 « La première tour I » (14'32-14'53)			
1	E	hein ils vont voter une fois c'est le premier tour ++ (et puis d(e) là?) ++ une fois que le premier tour est passé	
2	Anouar	X le deuxième tour après:: euh:: XX	
3	Antonio	et en espagne c'est pas comme ça	
4	E	<u>attends attends</u> attends attends s'il te plait <u>attends</u> ↑	
5	Anouar	<u>Madame</u>	
6	E	oui↑	
7	Anouar	et la deuxième après 15 jours de la premi/er/ tour	
8	E	après oui quinze jours après le premier tour +++ alors vas-y +++ reformule la phrase correctement	Reformulation + correction explicite

L'enseignante commence par reformuler l'énoncé d'Anouar avant d'introduire une correction explicite. Cette cooccurrence suggère, selon nous, soit que l'enseignante reconnaissait l'importance de rectifier après coup l'élément erroné, soit qu'elle ressentait une certaine nécessité à revenir sur un élément *a priori* non perçu par l'élève dans la première tentative de correction. Nous reviendrons sur cet exemple lors de l'étude des corrections explicites car il nous a paru très riche à analyser sur le plan mimogestuel (*cf. infra* § 2.3.2.1).

Si la reformulation nous semble peu propice à participer aux apprentissages linguistiques, son intérêt réside, comme nous le disions précédemment, dans la poursuite de la communication. L'essentiel pour les enseignantes se situe à ce niveau-ci ; c'est le message que communiquent les validations d'énoncés erronés sur le plan linguistique, mais dont le contenu

informationnel n'en est pas moins pertinent. Dans l'extrait suivant (« La plus proche de chez toi »), une élève, Saloua, explique le fonctionnement des médiathèques montpelliéraines :

Corpus M-FLS/2 « La plus proche de chez toi » (2'38-2'47)		
1	Saloua	tu peux aller à la à la:: à une médiathèque qu'elle est proche de chez toi
2	E	la plus proche de chez toi voilà toutes les médiathèques de:: +++ de Montpellier tu peux y aller avec cette carte

Ces clichés (Fig.89) montrent que l'enseignante reformule l'énoncé de Saloua, en rectifiant la forme grammaticale (« la plus proche de chez toi »), mais sans s'y focaliser.



Figure 89 : Accompagnement mimogestuel d'une reformulation

Saloua : une médiathèque qu'elle est [proche de chez toi

E : la plus proche]

(Corpus M-FLS/2, 2'41-2'45)

Ce qui intéresse l'enseignante, c'est bien de rapporter l'information contenue dans l'intervention de Saloua. Elle se fait le simple relais de la parole de cette élève - située au premier plan, sur la droite de l'enseignante - comme l'indique l'orientation du regard vers sa gauche, en direction de Carlos, intéressé par le fonctionnement des médiathèques dans sa ville.

Si besoin était, cet autre extrait, « Où il est les animaux », souligne la priorité donnée au contenu informationnel en dépit de l'erreur linguistique commise. Dans cet échange, il est question de faire comprendre à une élève la polysémie du mot « parc ». Un élève surenchérit et propose une signification supplémentaire possible, celle de parc zoologique :

Corpus M-FLS/10 « Où il est les animaux » (46'45-46'57)		
1	Antonio	où il est les animaux
2	E	alors ++ y'a le z- ++ y'a parcs d'attractions où y'a de grands manèges tu sais ffft les grands huit où vont les enfants ++ les jeunes ++ et il y a les ++ parcs effectivement où sont les animaux parcs animaliers

Il s'est passé 10 secondes entre l'intervention d'Antonio et la reformulation de l'enseignante : « où sont les animaux ». Il est ici très difficile d'accorder un impact pédagogique à cette reformulation qui est certainement passée inaperçue, perdue dans le flot informationnel et éloignée temporellement de l'erreur commise. En outre, notons que l'EnsM valide le contenu

de l'énoncé d'Antonio verbalement (« effectivement ») en produisant également un hochement de tête vertical sur « par[cs effectivement où sont les animaux] ».

A l'inverse, la relance ouvre une séquence latérale de résolution d'un obstacle linguistique ou thématique. Cette forme d'étayage privilégie l'autorégulation en indiquant à l'énonciateur que son intervention contient un élément non conforme. Or, Bange (1996, vnsf.) déclare que l'« apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui laisse l'apprenant agir en le guidant ». Il semblerait donc que les relances, en tant que « monitoring » (Bange, 1992a, p.38) explicite sur les dires de l'élève, soient davantage orientées vers les apprentissages, mais également vers la construction collaborative de normes linguistiques.

Dans cet extrait (« Interdit ou pas ? »), l'enseignante travaille sur la question des interdictions/obligations avec ses EANA. Elle est en train de corriger un exercice :

Corpus T-FLS/2-5 « Interdit ou pas ? » (9'26-9'36)		
1	E	ne pas faire de feu +++ y'a une interdiction ou pas Rania↑
2	Rania	non
3	E	interdit ou pas↑
4	?	non
5	Ali	obligation
6	E	c'est une obligation↑
7	Abdallah	si c'est interdit

Cet extrait souligne l'intérêt des relances, qui suscitent une posture réflexive sur un énoncé antérieur jugé erroné (tour 6) pour une raison ou une autre. Dans la mesure où cette pratique pédagogique favorise l'output (Bange, 1996 ; Ellis, 2005 ; Lyster & Saïto, 2010), elle offre aux élèves l'opportunité de construire de nouvelles connaissances (Swain, 2004, p.113) en se rendant acteurs de leur apprentissage.

Les interactions de classe ne peuvent toutefois se réduire aux apprentissages, même s'ils participent aux finalités de cette rencontre. Toute communication, nous disent Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson (1972, p.52), est constituée d'un contenu et d'une relation. Nous venons de voir comment les relances et reformulations impactaient le contenu (code et thème) des échanges. Il convient de consacrer quelques lignes à une réflexion sur ces étayages au niveau interpersonnel. Nous focaliserons notre attention sur les implications en termes de gestion des faces.

En ouvrant des séquences latérales, les relances sont des interventions métalinguistiques davantage explicites même si elles ralentissent la progression des échanges. Elles concourent également, avec les reformulations, à éviter le rejet de l'intervention des élèves, qui serait un possible FTA. Bosset (1998) a montré comment les relances ou la préférence pour l'autorégulation permettaient de protéger la menace potentielle contenue dans

les réfutations. Dans notre étude, nous avons observé que les deux enseignantes, en évitant les réfutations, privilégiaient la valorisation des interventions, quel que soit le contexte. Les enseignantes thématisent leurs énoncés pour construire collectivement la réflexion, alors même que tous les acteurs de l'échange savent que l'enseignante connaît la réponse. Ce premier exemple (« a.i c'est tout ? ») permet d'observer la démarche de l'enseignante pour amener les élèves à s'autocorriger pour que leurs interventions coïncident avec la norme grammaticale :

Corpus M-FLS/1 « a.i, c'est tout ? » (13'58-14'23)		
1	E	hein vous vous rappelez comment on avait form- ++ comment on formait↑ ++ hein regardez hein je vais remettre les verbes comme ça::: +++ regardez c'est le verbe aimer le verbe adorer le verbe souhaiter
2	Antonio	je voudrais
3	E	et puis on rajoute qu'est-c(e) qu'on rajoute à la fin↑ +++ qu'est-c(e) que l'on rajoute après↑
4	Carlos	a.i
5	E	a:::
6	Carlos	i
7	E	a.i. c'est tout↑
8	Carlos	s
9	E	a.i ++ s c'est ça↑

Le tour 7 de cet extrait nous montre comment l'enseignante préfère prendre appui sur les premiers éléments de réponse corrects émis par Carlos (tour 4), plutôt que de les rejeter en bloc, pour progresser vers la réponse attendue. Elle répond donc à une double nécessité : préserver la face de l'élève tout en cheminant vers la solution.

Dans l'exemple suivant (« On aurait dû dire non ? »), dans la progression de son travail sur les régimes totalitaires, l'enseignante effectue une courte incursion métalangagière pour vérifier les savoirs grammaticaux de ses élèves.

Corpus T-FL1/1-1 « On aurait dû dire non ? » (16'25-16'37)		
1	E	et qu'est-c(e) qu'il exprime on aurait dû dire non↑
2	Jean	conditionnel
3	E	bien +++ qu'est-c(e) qu'il exprime↑
4	Ben	la condition
5	E	la condition ici on aurait dû dire non↑
6	Ben	<u>non non y'a pas</u>
7	Eric	<u>non non</u>
8	Luc	une possibilité

Elle étaye la production de l'élève à l'aide d'une relance (tour 5). Cela lui permet de rebondir sur la proposition précédente (tour 4) tout en évitant d'en rejeter ouvertement le contenu qui, bien qu'erroné, n'en sert pas moins de tremplin à la progression du cours. Cette relance encourage donc les élèves à poursuivre leur réflexion et à faire part de leurs idées dans une certaine sérénité. Le travail de figuration que permet ces étayages favorise une « ambiance

détendue et favorable à l'apprentissage » (Bogaards, 1988, p.125), d'autant que les élèves s'y impliquent cognitivement et interactivement.

Pour résumer, nous pouvons retenir deux points. D'une part, les relances et reformulations ont en commun le désir de ménager la face des élèves dans la correction qui est apportée ou requise de la part des élèves. D'autre part, nous pouvons avancer que les implications pédagogiques de ces feedbacks correctifs divergent dans le sens où les reformulations, peu signalées sur le plan mimogestuel ou prosodique, visent la poursuite de la communication. A l'inverse, les relances sont davantage orientées vers la résolution d'une erreur ; pour ce faire, des stratégies multimodales sont largement employées. Ces stratégies de normalisation ont donc explicitement une intention acquisitionnelle, partagée par les corrections explicites et les réfutations, que nous allons à présent étudier.

2.3 Réfutations et corrections explicites. La voix/e de l'enseignante

Contrairement aux étayages étudiés jusqu'ici, les corrections explicites et les réfutations signalent ouvertement l'intention d'agir sur les performances des élèves, soit en signalant le caractère erroné (les réfutations), soit en imposant un résultat accompagné d'une explication métalinguistique (les corrections explicites). De fait, le caractère interactif que nous reconnaissons aux précédents étayages semble absent de ceux qui vont être à présent observés. En sont-ils pour autant moins efficaces et moins pédagogiques ? Comment les enseignantes contrebalancent-elles le FTA que ces feedbacks comportent ?

2.3.1 Analyse quantitative des corrections explicites et réfutations. Des feedbacks peu récurrents mais fortement contextualisés.

En accord avec les déclarations de Carroll (2003), les résultats montrent que la « correction explicite » est peu fréquente en contexte didactique. Parmi les douze pratiques que nous avons rappelées précédemment (*cf.* § 2.1.2), la « correction explicite » arrive en 9^e et 12^e position respectivement en FLS et FL1 chez l'EnsT ; elle est située en 7^e (FLS) et 8^e position (FL1) chez l'EnsM. Cela nous semble en cohérence avec ces propos de l'EnsM, émis lors d'un entretien interactif. Cela témoigne d'un désir de favoriser l'autocorrection : « J'essaie de ne pas donner la réponse personnellement mais de la faire trouver » (Corpus entretien semidirigé EnsM).

Les résultats suivants (Tab. 15) rappellent en revanche l'importante différence - déjà signalée plus haut (*cf. supra* § 2.1.2) - entre les deux contextes pour ce qui est de l'usage de la correction explicite, notamment chez l'EnsT qui en effectue 20 fois plus avec ses EANA.

EnsT					
FLS		FL1		ER	c.
Correction explicite	0,6	Correction explicite	0,03	19	20
Réfutation	1,1	Réfutation	0,2	4,5	5,5

Tableau 15 : Comparatif contextuel Correction explicite/Réfutation (c.) - EnsT

Ce résultat est bien moins élevé chez l'EnsM (c.=3), comme l'indiquent ces tableaux (Tab.16) :

EnsM					
FLS		FL1		ER	c.
Correction explicite	0,9	Correction explicite	0,3	2	3
Réfutation	0,4	Réfutation	0,4	0	1

Tableau 16 : Comparatif contextuel Correction explicite/Réfutation (c.) - EnsM

Il n'en demeure pas moins que c'est un des coefficients les plus élevés pour cette enseignante (cf. § 2.1.2, Fig.81). La différence entre les deux contextes d'enseignement est donc également relativement marquée. Ces résultats nous amènent à émettre au moins deux hypothèses explicatives. D'une part, les élèves francophones font comparativement peu d'erreurs nécessitant une hétérocorrection explicite de la part de leur enseignante. D'autre part, dans les UPE2A les enseignantes ressentent davantage la nécessité de signaler à chaud où l'erreur commise se situe pour que l'EANA puisse soit se reprendre, soit *a minima* prendre conscience de l'écart entre sa production et la norme en usage.

Si nous nous intéressons à présent à la réfutation, nous constatons dans le tableau précédent que celle-ci est également peu fréquente dans la pratique des enseignantes. Le différentiel contextuel est toutefois assez marqué pour l'EnsT (ER=4,5) alors qu'il est nul pour notre deuxième enseignante (ER=0). Que la réfutation soit davantage utilisée en FLS peut surprendre et nous interroger dans le sens où c'est un feedback que l'on peut qualifier de FTA. Or, même si le sentiment d'insécurité est certainement présent chez tous les élèves à différents niveaux et pour diverses raisons liées à la personnalité de chacun et le parcours éducatif notamment, peut-être pouvons-nous reconnaître qu'il est plus marqué chez les EANA. Les motifs d'insécurité chez ces élèves sont en effet multiples : linguistique, culturel et scolaire. Nous y reviendrons dans la partie consacrée à l'analyse qualitative (voir *infra* § 2.3.2)

En interrogeant de nouveau la dépendance séquentielle, nous constatons les résultats suivants pour l'EnsT (Fig.90) :

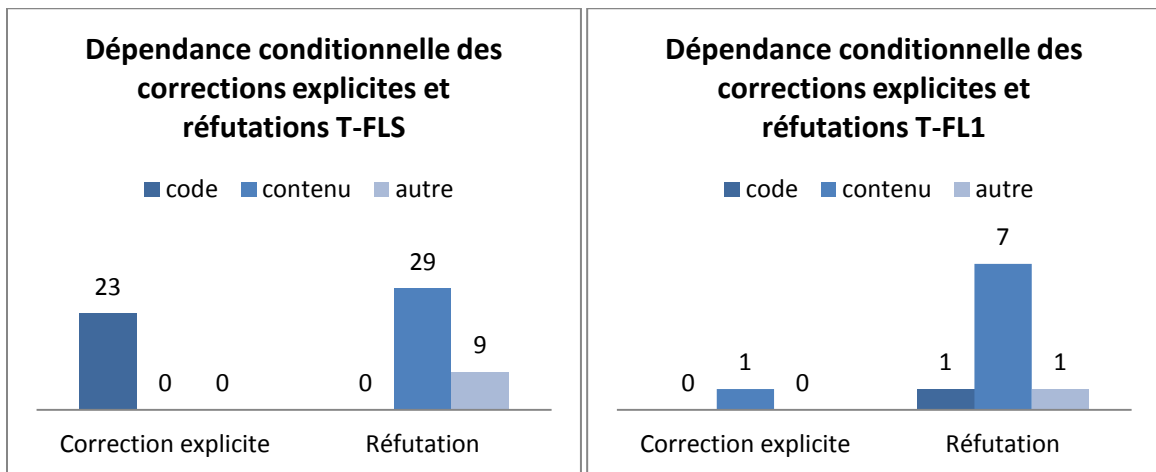


Figure 90 : Dépendance conditionnelle des corrections explicites et des réfutations - EnsT

Il existe un important différentiel contextuel chez l'EnsT : les 23 occurrences de corrections explicites concernent le code linguistique en FLS, alors qu'en FL1 elles s'appliquent uniquement au contenu¹⁴⁵. C'est l'inverse que l'on observe pour les réfutations puisque, indépendamment du contexte, elles concernent en priorité le contenu informationnel des énoncés produits par les élèves. La catégorie « autre » signifie que les réfutations ont été déclenchées soit par l'utilisation de la langue d'origine, soit par la demande de prise de parole ou par une réponse négative à une question posée.

Quant à l'EnsM, l'analyse de la dépendance conditionnelle permet de distinguer les contextes ainsi (Fig.91) :

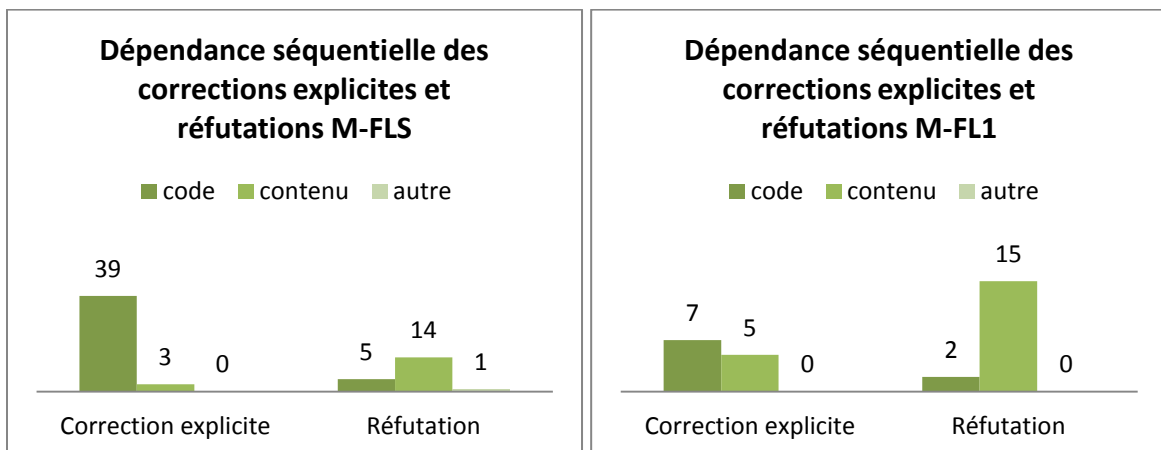


Figure 91 : Dépendance conditionnelle des corrections explicites et des réfutations - EnsM

Bien plus qu'en FL1, les corrections explicites servent principalement à signaler une erreur liée au code. Qu'elles puissent également être déclenchées par le code en FL1 doit être mis en perspective avec la répétition de corrections lors de la séquence que nous avons analysée

¹⁴⁵ La comparaison avec les résultats en FL1 sont en fait peu pertinents car il y a une seule occurrence.

précédemment (*cf.* Chapitre I, § 1.1.2, corpus M-FLS/1 « Toute l'eau tomba »). Si l'on escompte cette situation, les occurrences sont quasiment inexistantes.

Pour les deux contextes en revanche, le contenu se révèle l'objet principal des réfutations. Bien que le graphique puisse induire en erreur - les proportions ne peuvent être maintenues du fait des résultats différents (max. 39 en FLS vs. 15 en FL1) - nous constatons que proportionnellement les réfutations touchent moins le code.

L'étude de la dépendance conditionnelle permet de mieux comprendre la prééminence de la correction explicite en UPE2A. En décidant d'effectuer une hétérocorrection sur le dire de l'élève, il semblerait que les enseignantes soient enclines à éviter que des erreurs liées au code linguistique ne se fossilisent. Une étude plus poussée nous amène à observer qu'en FLS ces corrections explicites concernent plus spécifiquement des erreurs phonologiques : 43% et 65% respectivement chez l'EnsM et l'EnsT. Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par le caractère répétitif de ces corrections (*cf.* Chapitre VII, § 1.1.1) mais également par le fait que la prononciation fait les frais de la « dilution des pratiques [du français oral] dans une sorte de "tout langagier aléatoire" » (Weber, 2008, p.147). N'étant pas véritablement considérée comme un objet d'enseignement à part entière (en réception ou production), la prononciation est travaillée sur le vif, selon les échanges et les erreurs des élèves. Plus globalement, il est intéressant de mettre ces données en perspective avec les propos de l'EnsM, recueillis en entretien semidirigé (Corpus entretien semidirigé EnsM) :

- « Les autres [élèves allophones] ils veulent vraiment- je sens qu'il y a un besoin chez eux que je les corrige + que je leur dise non c'est comme ci c'est comme ça alors que Nolan + si je dis non + je l'arrête il va y avoir un repli il va se replier sur lui encore plus ».

La pratique, nous le voyons, est réfléchiée en fonction de l'élève, de ses besoins linguistiques et psychoaffectifs supposés. Elle relève donc des représentations que l'enseignante se fait des besoins des élèves. L'analyse qualitative devrait nous renseigner davantage.

2.3.2 Analyse qualitative des corrections explicites et des réfutations.

Des pratiques multimodales non contextualisées

Lorsque nous cherchons à étudier comment s'actualisent ces interventions correctives des enseignantes, nous nous apercevons que l'aspect paralinguistique (prosodie et mimogestuelle) prime sur les explications verbales dans les deux contextes.

2.3.2.1 Des modes privilégiés de mise en œuvre. La multimodalité pour appuyer le feedback et préserver la face

La majorité des réfutations est en effet accompagnée de froncement de sourcils, d'un hochement horizontal de la tête et/ou de sourires. Des combinaisons entre ces mimiques sont possibles. Des occurrences d'inclinaisons latérales de la tête sont également observées ; ce mouvement céphalique exprime, comme parfois les froncements de sourcils, le doute ou l'hésitation. Tout comme le détournement du regard, que nous avons déjà évoqué plus haut (*cf.* Chapitre VIII, § 1.1.1, Fig.45) et que l'on retrouve parfois dans les cas de réfutations, l'inclinaison latérale de la tête peut signaler que l'enseignante prend quelques (milli)secondes de réflexion avant de rejeter ou non la proposition de l'élève. La plupart de ces expressions servent la gestion des faces des élèves. Elles peuvent être accompagnées également de commentaires métalinguistiques, comme dans ce premier exemple (« Les homonymes ») tiré d'un corpus FL1/ L'enseignante profite de la correction d'un exercice sur les synonymes pour vérifier que ses élèves connaissent leur terminologie grammaticale :

Corpus M-FL1/1 « Les homonymes » (19'16-19'24)		
1	E	les mots qui ont un sens complètement contraire ++ ce sont les ↑
2	Youssef	les les ++ homonymes
3	E	non les homonymes ce sont les mots qui se prononcent pareils vers verre vert par exemple

Dans cet extrait, les commentaires explicatifs que l'enseignante apporte juste après la réfutation lui permettent de rejeter la proposition de l'élève tout en lui apportant des informations complémentaires, qui lui serviront éventuellement à ne pas reproduire la même erreur. Ils adoucissent également le caractère tranché de la réfutation, qui peut être mal perçue par certains élèves, ce qui aurait pour effet de les freiner dans leur implication.

Les sourires sont aussi un moyen de maintenir une relation interpersonnelle apaisée en dépit de la réfutation produite. C'est ce que nous notons dans l'extrait suivant (Fig.92 cliché j). L'enseignante recherche de nouveaux volontaires pour poursuivre l'activité. Une élève, Ouafa, lève la main pour intervenir :

Corpus FLS/1 « Alors non quelqu'un d'autre » (16'11-16'14)		
1	E	ensuite
2	Ouafa	(lève la main)
3	E	alors non quelqu'un d'autre c'est bien Ouafa mais quelqu'un d'autre

Nous disions plus tôt que les réfutations concernaient également les demandes de participation (*cf.* § 2.3.1, Fig.90). Bien qu'il n'y ait pas ici de message verbal de la part de Ouafa, force est de constater que son action non verbale (lever la main) doit être reconnue comme une intervention à part entière, d'autant qu'elle suscite la réaction de l'enseignante.



Figure 92 : Réfutation verbo-mimogestuelle
 [alors non quelqu'un d'autre] c'est bien Ouafa (tour 3, 16'12-16'13)

Trois éléments nous semblent pertinents dans cet échange : le commentaire métacommunicatif, le compliment et les gestes enseignante/élève. Alors que l'enseignante s'adresse à l'ensemble de la classe pour obtenir d'autres exemples d'obligations et interdictions à respecter au théâtre (« ensuite », tour 1), elle réfute la demande d'intervention de cette élève (Fig.92, cliché a), qui est déjà intervenue deux minutes plus tôt. Par le commentaire qui accompagne sa réfutation, elle rappelle la nécessité de respecter une règle de quantité non pas liée aux informations contenues dans l'intervention, mais au nombre d'interventions. Cette réfutation est appuyée par la mimogestuelle de l'enseignante. D'une part, l'orientation de sa tête (Fig.92, clichés b-j) rompt la relation duelle construite visuellement avec Ouafa. Notons toutefois que l'enseignante regarde à nouveau l'élève sur le compliment « c'est bien » (Fig.92, cliché j) ce qui permet de reconnaître le travail d'élève effectué. D'autre part, l'emblème gestuel, produit par l'enseignante sur le segment « alors non quelqu'un d'autre », signale également la même idée de refus. Notons au passage que l'emblème de rejet est le geste le plus souvent produit par cette enseignante dans ces situations de réfutation (8 emblèmes sur 11 gestes produits).

L'effet de cette réfutation mimogestuelle sur la demande d'intervention est évident : si l'on prête attention au ballet gestuel de ces deux interactants (Winkin, 1981) dans les clichés g,

h, i (Fig.92), on constate que les mouvements de rétraction des gestes de l'enseignante et de celui de l'élève sont synchronisés. L'accord est entériné. Un autre élève peut prendre la parole.

Un autre exemple permet d'évaluer l'intérêt des commentaires et des félicitations lors d'une réfutation. Dans l'extrait suivant (« On est dans la forêt pour l'instant »), il s'agit d'une réfutation thématique. Lors d'une activité de correction, l'enseignante saisit l'opportunité qu'offre l'exercice pour initier une discussion autour des dangers du feu en forêt et pour obtenir visiblement le terme « incendie », que propose spontanément Ahssan (tour 2). Elle y reviendra d'ailleurs 10 secondes plus tard :

Corpus T-FLS/4-2 « On est dans la forêt pour l'instant » (5'59-6'23)		
1	E	oui et alors pourquoi c'est interdit justement↑ (<i>de faire du feu dans les forêts</i>)+ pourquoi faut pas l(e) faire↑
2	Ahssan	il peut y avoir un incendie
3	Abdallah	c'est <u>dangereux</u>
4	Tarek	<u>quand</u> y'a des gaz euh::: des trucs comme ça
5	E	oui ++ mais là on n'est pas::: c'est- c'est bien +++ ça c'est interdit aussi +++ quand y'a du gaz ++ oui ++ et quand y'a de l'essence ++ c'est bien ++ mais là on n'est pas là pour l'instant garde ton idée Tarek parce que ça c'est- c'est intéressant mais là on est dans la forêt pour l'instant

Ce qui nous intéresse tout particulièrement ici se situe aux tours 4 et 5. Tarek soumet une situation dans laquelle peut se produire un incendie (tour 4), mais l'enseignante la réfute (tour 5). Toutefois, à y regarder de plus près, on s'aperçoit qu'elle hésite entre l'approbation/félicitation et la réfutation, comme l'indiquent les trois occurrences du connecteur « mais ». Par un tour de prestidigitation argumentatif, l'enseignante met en regard deux propositions qui ne peuvent *a priori* pas s'opposer puisqu'elles ne concernent pas le même objet : l'une s'applique au contenu informationnel (« c'est bien »), alors que l'autre concerne l'à-propos de l'intervention (« mais on n'est pas là »). Cet emploi subtil du connecteur lui offre l'opportunité d'approuver l'intervention tout en la rejetant. Au tour 5, l'enseignante commence par approuver (« oui ») l'information contenue dans l'intervention de Tarek. Elle auto-interrompt sa réfutation afin de féliciter l'élève en question pour la pertinence de son intervention. Elle poursuit alors en apportant des précisions et en validant à nouveau le propos de Tarek. La réfutation, introduite par le second connecteur « mais », est ensuite reprise pour souligner l'absence d'à-propos de cette intervention « mais là on n'est pas là pour l'instant » en opposant deux lieux spatiotemporels. D'ailleurs, la première occurrence de la préposition de lieu « là » a foncièrement une valeur dialogique puisqu'elle renvoie au thème de la forêt introduit quelques secondes plus tôt par Ahssan (5'36) et que tous les élèves ont pu entendre, notamment parce qu'il a été repris plusieurs fois par la suite. Il renvoie donc à un *hic et nunc* collectif, qui s'oppose au là-bas individuel vers lequel voudrait les conduire Tarek.

Le commentaire qui suit le troisième connecteur « mais » s'appuie sur une mise en fiction de la classe : l'enseignante donne littéralement vie à l'exercice en transformant la classe en forêt. La « dimension fictionnelle » (Cicurel, 1996, vnspp.) que crée l'enseignante lui permet donc d'argumenter la non recevabilité de l'intervention de Tarek en dépit de son intérêt.

Pour ce qui est de l'actualisation des corrections explicites, nous avons pu constater qu'elle prenait principalement deux formes : le commentaire métalinguistique et/ou l'emphase paralinguistique. La première forme est utilisée majoritairement en contexte FL1. La correction explicite étant quasi inexistante chez l'EnsT en contexte FL1 (1 occurrence), nous analyserons celles de l'EnsM. Nous avons déjà eu l'occasion d'en analyser une lors du travail sur les séquences d'évaluation normative (cf. Chapitre VII, § 1.1.2, Corpus M-FLS/1 « Toute l'eau tomba »). Nous avons alors déjà souligné le rôle de la multimodalité dans cette séquence de correction et le fait que, comme la plupart des corrections explicites en FL1, elle était accompagnée d'un commentaire métalinguistique :

- « tomba++ c'est toute l'eau c'est mas::: c'est euh:: singulier » (corpus M-FL1/1, 38'25-38'27)

L'étude précédente de cet extrait nous avait permis de nous rendre compte que le but n'est pas tant de mettre en relief l'élément non conforme mais plutôt la correction apportée. Pour cela, les corrections explicites peuvent être appuyées d'une emphase paralinguistique qui permet de mettre davantage en exergue l'objet de l'intervention corrective.

C'est ce que nous observons dans l'extrait retenu « La première tour II » (évoqué précédemment, cf. § 2.2.2.2). La classe est en train de discuter des élections présidentielles françaises. Un élève, Anouar, semble très au fait du fonctionnement de cet événement et partage ses connaissances avec la classe.

Corpus M-FLS/10 « La première tour II » (14'32-15'01)		
1	E	hein ils vont voter une fois c'est le premier tour ++ (et puis d(e) là ?) ++ une fois que le premier tour est passé
2	Anouar	X la deuxième tour après:: euh:: <u>XX</u>
3	Antonio	<u>et en espagne c'est pas comme ça</u>
4	E	<u>attends attends</u> attends attends s'il te plait <u>attends</u> ↑
5	Anouar	<u>Madame</u>
6	E	oui↑
7	Anouar	et la deuxième après 15 jours de la premi/er/ tour
8	E	après- oui 15 jours après le premier tour +++ alors vas-y +++ reformule la phrase correctement +++ quinze jours
9	Anouar	15 jours après:: la première <u>tour</u>
10	E	<u>LE</u> premier tour ++ oui qu'est-c- que s(e) <u>passee-t-il</u> ↑
11	Anouar	<u>ils font</u> le 2è tour

Si le contenu informationnel intéresse particulièrement l'enseignante, au point de rejeter l'interruption d'Antonio¹⁴⁶ (tour 4) pour qu'Anouar puisse terminer, elle n'en oublie pas pour autant la qualité de la formulation. A la suite de Bange (1992b), Cicurel nous rappelle que l'« on ne peut avancer thématiquement sans que parallèlement le code ne soit également travaillé » (2011a, p.109). Cette bifocalisation est particulièrement notable au tour 8. Dans un premier temps, comme l'indique le hochement vertical (Fig.93), l'enseignante approuve le contenu référentiel de l'énoncé de cet élève, ce qu'indique également la reprise avortée « après-oui 15 jours » (tour 8). Cette auto-interruption signale le glissement vers la focalisation périphérique : elle reformule l'énoncé d'Anouar pour y apporter une correction syntaxique : « après 15 jours de » (tour 7) => « 15 jours après » (tour 8). Ensuite, elle corrige le genre du déterminant utilisé par Anouar : « la premi/er/ tour » => « le premier tour », ce qui induit une modification phonologique de l'adjectif numérique. En dépit de cette reformulation, elle demande à Anouar de « reformule[r] la phrase correctement » (tour 8) ; cela peut interpeler dans le sens où c'est le contenu informationnel de l'intervention d'Anouar qui semble compter.



Figure 93 : Hochement vertical d'approbation
[après-] oui 15 jours (tour 8, 14'47)

Si l'on s'intéresse spécifiquement à ce qui se joue au niveau mimogestuel, on s'aperçoit que cette requête est dictée par une intention prescriptive que l'on peut presque prévoir en s'intéressant aux indices non verbaux (Fig.94) :

¹⁴⁶ Nous reviendrons plus loin sur cette tentative de digression.

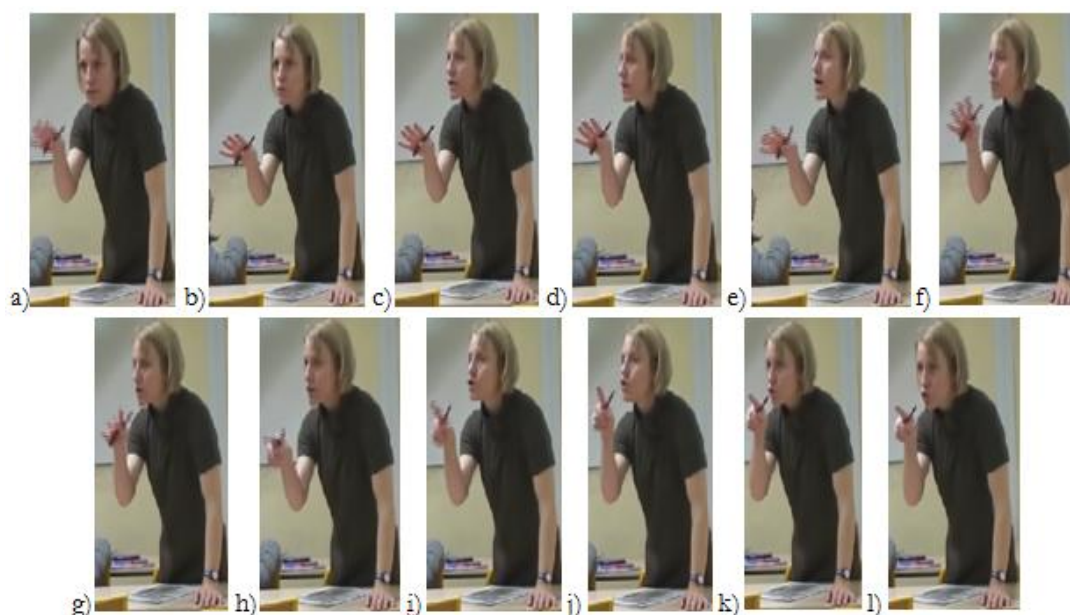


Figure 94 : Préparation mimogestuelle de la correction explicite

E : [quinze jours
 Anouar : 15 jours après::: la première tour
 E : LE] premier tour
 (tours 8-10, 14'53-14'57)

Les clichés c et d (Fig.94) montrent que, dès l'instant où l'élève reprend la parole (tour 9), l'enseignante commence à pivoter légèrement la tête vers la droite de sorte à prêter littéralement l'oreille à la parole d'Anouar. Elle effectue une sorte de play-back en répétant silencieusement les paroles que prononcent Anouar : elle semble à la recherche d'un élément précis. Elle synchronise d'ailleurs sa gestuelle à la parole de l'élève en produisant un emblème à l'instant même où Anouar prononce « après » (Fig.94, clichés h-j). Elle entame un déictique dont le stroke (14'56-14'57) tombe sur le déterminant « la » (tour 9). A ce même moment, elle effectue un hochement vertical de la tête (Fig.94, clichés k-l). Ce faisceau de convergence mimogestuelle souligne l'élément sur lequel porte l'attention de l'enseignante : le déterminant. C'est ce que confirme son intervention au tour 10 qui débute par la correction explicite du genre comme l'indique l'emphase prosodique. On se rend compte que si l'intervention corrective est brève, elle est le résultat d'un long travail mimogestuel. Sans émettre d'autres commentaires verbaux, elle facilite la focalisation sur l'élément défaillant dans cet énoncé. La suite de l'échange (tour 11) suggère que l'élève a encodé la correction puisqu'il utilise le déterminant approprié dans un autre contexte énonciatif.

Cette correction explicite multimodale nous invite également à nous interroger sur l'impact de la reformulation en tant que stratégie corrective. L'enseignante a-t-elle été consciente que sa reformulation au tour 3 n'allait pas avoir d'effet ? A-t-elle spontanément souhaité s'assurer que l'usage du déterminant soit rectifié avant qu'il ne se fossilise ? Bien que ces questions demeurent ici sans réponse, elles nous engagent à reconnaître le caractère

indexé, au sens ethnométhodologique, de l'action enseignante. Ainsi, cette enseignante organise sa réflexion dans le feu de l'action (Perrenoud, 1994) pour accompagner au mieux les besoins, ou du moins ce qu'elle suppose être les besoins de cet élève. Si l'on se remémore le cadre théorique que nous offre le schéma de Filliettaz (Fig.1), nous pouvons alors situer la pratique de cette enseignante au cours de cet échange entre les pôles individuel et émergent de l'action.

2.3.2.2 Le paradoxe des corrections explicites et réfutations : agir explicitement sur les normes et construire une relation interpersonnelle

Les travaux sur l'acquisition des langues ont montré que ces pratiques prescriptives ont potentiellement plus de chance d'agir sur le système linguistique (transitoire) des élèves, tout au moins d'être perçues par les élèves. Même si nous pouvons au moins faire l'hypothèse que ces hétérocorrections agissent sur les apprentissages, nous ne pouvons toutefois pas l'évaluer. En revanche, à la suite de ce que nous avons montré, deux enjeux peuvent être évoqués. Nous allons nous focaliser sur la question du rapport de places et de la gestion des faces.

Comme nous le précisons dans notre partie théorique (*cf.* Chapitre III, § 3.1.1.2), les partenaires d'un échange occupent des positions hautes et/ou basses, ces positions pouvant évoluer au cours de la rencontre. Dans les interactions didactiques, l'enseignante tient souvent cette position haute et il convient d'admettre que tant la réfutation que la correction explicite peuvent être reconnues comme des taxèmes de cette supériorité statutaire. Si celle-ci est posée institutionnellement, nos analyses montrent que l'hétérocategorisation est également construite dans l'interaction.

Plus que les relances, ces feedbacks correctifs sont de véritables intrusions dans le dire des élèves puisqu'elles ouvrent une parenthèse pour imposer un regard sur la forme ou le contenu des propos tenus. Appuyons-nous sur ces extraits :

- « je vais te dire comment on dit en fait » (corpus M-FLS/2) ;
- « on dit pas quelle heure Madame on dit quelle heure est-il s'il vous plait » (M-FLS/10)
- « non on dit pas ça comme ça » (T-FL1/2-3).

Inconsciemment, ces commentaires transforment ce qui est une situation d'apprentissage en situation d'enseignement (Baggioni & Py, 1987, p.77). L'enseignante se pose explicitement comme experte en rejetant l'ensemble de la proposition de l'élève.

Ces intrusions génèrent parfois des situations de confusions énonciatives, comme en témoigne l'extrait suivant. L'enseignante cherche à faire pratiquer l'obligation exprimée par le verbe modal « devoir. Le sujet de phrase choisi par l'enseignante pose des difficultés non pas grammaticales mais de positionnement énonciatif :

Corpus T-FLS/1 « C'est quoi les élèves II » (42'26-43'02)		
1	E	les élèves qu'est-c(e) qu'ils doivent faire↑
2	Tarek	XXX euh:: +++++ doivons
3	E	doivons +++++ comment on dit↑
4	Tarek	c'est nous ++ on <u>doit</u>
5	E	<u>non</u> ++ AH c'est c'est quoi les élèves↑
6	Tarek	nous
7	E	c'est nous↑
8	Mireille	eux
9	?	X
10	Mireille	pas vous ++ euh::: nous
11	?	non vous vous
12	E	oui c'est vous les élèves
13	Tarek ?	c'est nous on va
14	Mireille	nous devons
15	E	alors si c'est nous devons oui +++ c'est pas nous les élèves +++ tous les élèves du collège
16	Mireille	(euh, eux ?)
17	Otman	ah:: c'est vous
18	Mireille	ils doivent
19	Abdallah	ah c'est eux
20	E	c'est EUX oui c'est c'est ils

Les silences, et notamment celui qu'a volontairement laissé se faire l'enseignante après la réponse de Mireille au tour 8, alimentent également à l'imbroglio énonciatif. Mireille, qui avait pourtant proposé un élément de réponse (« eux ») sur lequel aurait pu s'appuyer l'enseignante, réinjecte dans l'échange la possibilité que les élèves soient « nous ». A nouveau le pronom « vous » est soumis ; il est validé par l'enseignante au tour 12 (« oui c'est vous les élèves »). Cela entérine la confusion, puisqu'elle fait intervenir explicitement les différents niveaux d'énonciation : le je locuteur et le je énonciatif. L'intervention de l'enseignante au tour 15 est symptomatique de la situation : elle valide une partie de la réponse « c'est nous devons oui », mais la rejette aussitôt « c'est pas nous les élèves », en introduisant un flou énonciatif puisqu'elle s'intègre potentiellement dans le pronom « nous ». C'est en sortant du cadre classe (« tous les élèves du collège », tour 15) qu'elle parvient à extirper le groupe (ou plutôt à s'extirper) de cette impasse.

Intrusions énonciatives et taxèmes sont autant de FTA potentiels malgré la situation contractuelle, qui devrait atténuer ce risque. Néanmoins, comme nous l'évoquions dans la partie consacrée aux modes privilégiés pour les corrections et réfutations, les enseignantes effectuent tout un travail de figuration sur le plan mimogestuel en adoucissant leurs corrections, en offrant des sourires ou en fermant brièvement les yeux¹⁴⁷. Il y a, indépendamment du contexte, un véritable souci de l'autre qui s'exprime également, à l'oral,

¹⁴⁷ Le sentiment qui se dégage de ces instants où l'enseignante ferme légèrement les yeux pour rejeter (ou en rejetant verbalement) une intervention est une impression de douceur.

par des nuances apportées aux réfutations : « c'est pas grave » ; « je ne pense pas » (plutôt que « c'est faux ») ; « pas tout à fait » ; « disons que c'est pas très clair ».

Si nous analysons les énoncés tels que « je ne pense pas », nous voyons qu'il y a une prise en charge énonciative de la réfutation par l'enseignante (« je »). Le rejet n'est pas consubstantiel à l'intervention de l'élève ; il est présenté comme relevant d'un jugement, d'une opinion. Et lorsqu'il n'est pas assumé par l'enseignante, il est imputé à la langue française. S'il y a une erreur, c'est donc la faute de la langue, pas celle de l'élève :

- E : AH c'est pas mal +++ pas mal du tout y'a juste une petite erreur +++ *oui il est bizarre ce verbe [devoir] hein* (T-FLS/1, 36'58-37'01) ;

ou bien encore cet extrait (« Je m'ai trompé ») durant lequel l'enseignante circule dans les rangs pour corriger la trace écrite du « Petit journal » :

Corpus M-FLS/2 « Je m'ai trompé » (28'55-29'20)		
1	E	le petit journal alors donne-moi ton stylo ++++ parce que je vais <u>je vais enlever attends</u> parce non attends on ne dit pas je m'ai trompé on dit je me SUIS trompé
2	Carlos	<u>je m'ai trompé</u> +++++ je me SUIS trompé
3	E	voilà parfait +++ mais tu sais tu n'es pas le seul même les petits français des fois ils disent je m'ai oublié aussi ++ même les français disent ça
4	Carlos	quoi↑
5	E	je m'ai trompé X c'est (petit?) +++ les petits euh:: les petits qui ont 3-4 ans des fois ils s(e) trompent ils disent parfois maitresse je m'ai trompé
6	Carlos	hein :::
7	E	voilà mais en fait c'est:::: je me suis trompé d'accord↑

Après avoir corrigé la phrase de Carlos, puis l'avoir félicité au tour 3 pour sa reprise (tour 2), elle entame une explication qui ne fait en aucun cas appel à un commentaire grammatical : au passé composé, les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire « être ». Pourtant, celui-ci aurait pu être bref et compréhensible pour un élève compétent comme Carlos (niveau A2+). L'enseignante fait le choix de convoquer des arguments qui sont vraisemblablement tirés de son expérience d'enseignante de maternelle (tour 5 : « maitresse je m'ai trompé »). Sa stratégie est de relativiser l'erreur de Carlos en la normalisant : cette erreur est celle que tout Français fait dans son jeune âge. Si cette comparaison nous paraît quelque peu risquée dans la mesure où, en arrière-plan, il est possible d'entendre un autre message : « tu fais des erreurs que des enfants français font à 3-4 ans », elle permet néanmoins de signaler que l'erreur dépasse le cas de Carlos. En la présentant comme inhérente à la langue puisque tous les apprenants, français ou étrangers, y sont confrontés, l'enseignante dédouane Carlos de la responsabilité de son erreur.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normalisations métalinguistiques contextualisées, théâtralisation et figuration multimodale

Cette section s'intéressait principalement aux effets du contexte sur les réalisations des fonctions verbales. Pour mieux comprendre ces pratiques, il nous a semblé cohérent de présenter dans un premier temps l'effet du contexte sur l'adaptation verbale des enseignantes en analysant leur débit de parole. Nous nous sommes aperçu qu'il est identique dans les deux contextes d'enseignement. Contrairement à ce qu'ont souligné les recherches expérimentales sur le « foreigner talk » (Long, 1983), le débit ne fait pas partie des éléments interactionnels que nos enseignantes modifient selon le public.

Nous avons ensuite analysé les fonctions verbales, ce qui nous a permis de poursuivre l'observation d'invariants. Nous avons montré la prévalence dans les deux contextes et chez les deux enseignantes des fonctions d'approbations, félicitations et reprises. Si toutes signalent le travail de surveillance des enseignantes, elles rassemblent aussi plusieurs avantages : les deux premières possèdent une certaine force motivationnelle, pendant que la dernière, en thématissant le discours des élèves, permet de baliser verbalement la progression pédagogique.

En nous focalisant ensuite sur les relances et les reformulations, nous avons constaté que ces deux fonctions étaient privilégiées auprès du public allophone, même si chaque enseignante ne leur accorde pas la même importance. Privilégier les relances en FLS permet de rendre l'EANA rapidement autonome en développant progressivement chez lui une position réflexive sur son discours. La reformulation, quant à elle, répond à une autre logique pédagogique : privilégier la communication. L'étude de la dépendance conditionnelle fait apparaître une répartition assez marquée dans l'utilisation des relances et des reformulations. Les premières, principalement en FL1, sont déclenchées par des erreurs commises au niveau du contenu énonciatif, alors que les secondes, en FLS, font suite à des erreurs linguistiques. Par ailleurs, l'analyse qualitative a fait ressortir le caractère fondamentalement multimodal et plurisémiotique des relances, ce qui donne lieu, principalement en FLS, à une théâtralisation de ces feedbacks correctifs. La séquence latérale qu'ouvre la relance permet d'envisager l'intérêt de cette pratique pour les apprentissages. La reformulation, en revanche, est peu signalée. Lorsque des gestes ou des mimiques faciales l'accompagnent, ils semblent aller à l'encontre de l'intention corrective contenue dans cette rétroaction. Cela suscite des interrogations quant à son intérêt pédagogique, d'autant qu'elle ne semble pas toujours perçue par les élèves. D'ailleurs, cette absence de perception des reformulations conduit les enseignantes à modifier leurs stratégies correctives en appuyant la reformulation de corrections explicites. Relances et reformulation ont l'intérêt indéniable d'éviter la réfutation, et par conséquent de protéger la face des élèves évalués. L'établissement d'une telle ambiance

détendue favorise les apprentissages et, lorsque les enseignantes privilégient les relances, cette atmosphère implique cognitivement les élèves.

L'intention d'agir sur les performances des élèves est beaucoup plus prégnante dans le cas des réfutations et des corrections explicites. Toutes deux sont peu fréquentes dans nos corpus. Les résultats obtenus pour les deux enseignantes montrent des occurrences de corrections explicites plus nombreuses en FLS ; les réfutations ne présentent de différence contextuelle quantitative notable que pour l'EnsT. L'étude de la dépendance séquentielle permet d'observer que, pour les deux enseignantes, la différence contextuelle est ainsi marquée : les réfutations sont déclenchées par des erreurs liées au contenu informationnel en FL1 plus qu'en FLS ; les corrections explicites concernent le code linguistique davantage en FLS qu'en FL1, certainement pour éviter que ne se produise un phénomène de fossilisation des erreurs chez les EANA. Pour ces deux formes d'hétérocorrection, la multimodalité (prosodie et mimogestualité) est d'une importance cruciale puisqu'elle permet d'effectuer tout un travail de figuration ou de mise en relief de la correction apportée. Sur le plan verbal, les compliments, les commentaires métacommunicatifs ou la création d'un espace fictionnel participent à la gestion des faces. Les implications pédagogiques sont multiples. Nous avons vu que ces rétroactions sont des taxèmes de position haute qui tendent à modifier la situation d'apprentissage initiale en situation d'enseignement. De fait, des efforts de figuration sont effectués pour préserver l'élève en adoucissant les corrections et réfutations ou en faisant porter l'erreur non pas sur l'élève mais sur la difficulté inhérente à la langue française.

SYNTHESE DU CHAPITRE IX

Tout au long de ce chapitre, nous avons cherché à étudier comment les enseignantes mettaient en œuvre leurs pratiques normatives selon les contextes. Nous avons au préalable jugé qu'il était nécessaire de procéder à des analyses générales sur les gestes et les fonctions verbales pour dresser un portrait des pratiques.

Nous avons d'abord constaté que les taux gestuels et verbaux sont relativement identiques en FLS et FL1. Nous pouvons donc conclure que la pratique « globale » est peu sensible aux spécificités des contextes. Des observations plus détaillées ont fait ressortir que l'effet du contexte est notable en revanche dans la durée des dimensions gestuelles, qui varient selon le contexte en fonction de la transparence/opacité sémantique du geste. Certaines répartitions nous ont conduit à approfondir notre étude des déictiques et des emblèmes à valeur évaluative.

Nous avons alors observé, surtout en FL1, que ces déictiques, considérés dans leur interaction avec le regard de l'enseignante, favorisent la coconstruction des normes. Quant aux emblèmes, lorsqu'ils sont produits lors de félicitations verbales, ils permettent de (sur)valoriser les productions des élèves. Une telle pratique est moins motivée par la qualité réelle des réalisations des élèves de l'EnsT que par les représentations qu'elle a des besoins psychoaffectifs de ses élèves. D'ailleurs, avec les approbations et les reprises, les félicitations sont les principales fonctions verbales employées par les deux enseignantes, quel que soit le contexte. Une différence est toutefois notable entre les contextes puisque les rétroactions positives, sources de motivation pour les élèves, sont plus récurrentes en FLS alors que les reprises, qui facilitent la progression du cours, sont davantage présentes en FL1.

L'analyse des séquences métalinguistiques a également révélé que la correction explicite et la reformulation font partie des pratiques fortement contextualisées chez les deux enseignantes. Leur rôle dans la construction des normes a suscité notre intérêt. Une étude combinée avec les relances et les réfutations, également impliquées dans notre problématique, a permis de faire ressortir les éléments suivants.

Les relances et les reformulations sont principalement employées avec les EANA. Les incitations, déclenchées essentiellement par une erreur sur le contenu, visent à rendre ces élèves plus autonomes en favorisant une posture réflexive sur leur dire. Elles donnent lieu à une théâtralisation multimodale rendant explicite la requête d'autocorrection. Les reformulations, initiées par une non-conformité linguistique, privilégient la communication en évitant l'ouverture de séquences latérales. Elles sont peu signalées, ce qui interpelle sur leur utilité pédagogique. L'approche frontale des corrections explicites et les réfutations révèlent davantage l'intention normalisatrice de ces actions. Tout comme les incitations, les réfutations

sont déclenchées par un contenu non conforme aux attentes des enseignantes alors que les corrections explicites révèlent une réaction à une erreur linguistique. Leur évidente visée normalisatrice est compensée par un important travail de figuration multimodal (verbal, vocal et non verbal) qui permet d'adoucir les interventions professorales.

Les résultats précédents (chapitres VIII et IX) ont progressivement montré que certains aspects des pratiques des enseignantes transcendent les contextes. Il semble donc opportun de quitter le domaine général de l'agir professoral pour s'intéresser à ce qui, dans les actions didactiques que mettent en œuvre les enseignantes, est commun aux deux contextes. C'est donc à l'étude du style professoral que nous allons à présent nous consacrer.

CHAPITRE X

AU-DELA DES CONTEXTES. UN TRIPTYQUE DU STYLE PROFESSORAL

Il s'agira d'observer la réalisation du style professoral tel que nous l'avons défini précédemment (*cf.* Chapitre II, § 1.3.2) en se concentrant sur les invariants dans les pratiques de transmission mises en œuvre pour construire collectivement les normes conversationnelles. De fait, ce chapitre s'intéresse essentiellement à la question de recherche que nous avons commencé à traiter dans le chapitre IX, à savoir *quels sont les invariants dans les pratiques de normalisation des enseignantes ?* Nous pourrions également nous pencher sur la question des invariants entre les pratiques normalisatrices des deux enseignantes, que nous interrogeons en ces termes : *Existe-t-il des similitudes, parmi ces récurrences, entre les deux enseignantes ?* Deux autres questions, relatives à la place des élèves dans la réalisation de ce style professoral, sous-tendront nos analyses : *quel rôle les élèves jouent-ils dans la construction des normes conversationnelles (linguistiques et interactionnelles) ? Quel est l'impact de la gestuelle sur les élèves ?*

Cette partie des résultats s'organisera en trois temps. Dans une première section, « Le style gestuel professoral. Regards croisés », nous aborderons le premier volet du style professoral en partant de la notion de profil gestuel que Tellier développe depuis 2006. L'étude de nos corpus a permis de mettre au jour un style gestuel professoral qu'il nous reviendra de définir et de mettre en perspective avec son impact sur les apprentissages. Cela nous conduira à traiter de la question de l'interférence intradidactique que cette pratique induit.

Ensuite, dans la section intitulée « L'injonction paradoxale au service d'un projet d'enseignement », nous nous intéresserons à une forme d'injonction paradoxale au niveau des normes interactionnelles, une pratique qui fait écho à la notion de double contrainte (Bateson, Jackson, Haley & Weakland, 1956, p.253). Celle-ci, présente dans les deux contextes pédagogiques, participe d'un véritable projet d'enseignement organisé par les enseignantes étudiées.

Enfin, le troisième panneau de ce triptyque, « Shiva Nataraja à l'école. Polylogisme et ubiquité coénonciative », se proposera de traiter des implications énonciatives du style professoral. Tel le fameux Dieu Shiva Nataraja, les enseignantes sont amenées à gérer simultanément plusieurs éléments parfois contradictoires. C'est dans cet esprit que nous développerons la notion d'*ubiquité coénonciative*, un style pédagogique commun non seulement aux contextes mais également aux enseignantes observées.

1. Du profil gestuel au style gestuel professoral. Regards croisés

Le profil gestuel correspond à la façon dont chacun gestualise (Tellier, 2006). Nous avons précédemment présenté les divers paramètres (classe sociale, culture, langue, sexe ou âge) qui le façonnent (*cf.* Chapitre III, § 3.2.3).

Notre réflexion nous conduira d'abord à proposer d'autres éléments influant la construction de ce profil, ainsi qu'à en étudier les éventuelles implications en termes d'interférences intradidactiques. Ensuite, nous évoquerons les limites de cette notion dans le cadre d'une analyse de la gestuelle d'une enseignante pratiquant dans deux contextes distincts. Nos observations nous amèneront à proposer la notion de « style gestuel professoral » pour souligner la récurrence de pratiques gestuelles d'un contexte/public à un autre. Nos analyses s'appuieront sur les films de classe ainsi que sur les corpus vidéoscopiques, ce qui apportera régulièrement un contrepoint à nos remarques.

1.1 La surgestualisation, une expression du profil gestuel ?

Parmi les remarques des élèves concernant la gestuelle de leur enseignante, certains traits ont suscité davantage de commentaires unanimes. Ainsi en est-il de ce que nous appelons la surgestualisation qui, en contexte FL1, apparaît tout aussi surprenante qu'inutile d'après les élèves interrogées.

1.1.1 La surgestualisation vue par les élèves francophones : une habitude inutile

Lorsque nous étudions la réaction des élèves et celle de l'enseignante concernée sur la production gestuelle, nous nous apercevons qu'elles sont marquées par la quantité de gestes produits. Cette réaction est tout à fait légitime au vu du taux gestuel de cette enseignante, identique dans les deux contextes pédagogiques (*cf.* Chapitre VIII, § 1.1.1).

Lors des séances d'hétéroscopie avec des élèves du cours FL1, la surgestualisation de l'EnsM est ainsi commentée verbalement et gestuellement par les élèves :

1	As	les sources qui viennent du sol (Fig.95)
<p align="center">Figure 95 : Des élèves reproduisant le geste de leur EnsM</p>		
2	ENQ	pourquoi elle fait ça↑
3	Elodie	ben pour nous montrer//
4	Linda	que ça vient du sol
5	Elodie	c'est peut-être une habitude et elle le fait tout le temps maintenant
6	ENQ	est-ce que c'est utile↑
7	Elodie	<u>uh::::</u> par forcément//
8	Patricia	<u>non</u>
9	Linda	pas tout le temps mais des fois (ça va ?)
10	Monique	oui j(e) sais quand on parle c'est comme si on disait je suis monté tou::t en haut de la colline (Fig.96, cliché a) et j'ai mangé (cliché b) et j'ai bu (cliché c) et j'ai marché (cliché d) ++ ben je sais pas parfois ça sert pas à grand-chose
<p align="center">Figure 96 : Elève FL1 mimant la gestuelle de son enseignante</p>		
11	Elodie	par exemple quand elle nous dit ça vient du sous-sol enfin <u>des profondeurs de la terre</u>
12	Linda	<u>on comprend</u>
13	Elodie	on comprend on a pas besoin de faire ça (Fig.97)
<p align="center">Figure 97 : Elève FL1 reproduisant un geste de son enseignante</p>		

Elles soulignent toutes l'importance quantitative de la production gestuelle. Nous avons affaire à une forme de surgestualisation dont l'intention pédagogique est certes

perceptible (tour 3), mais dont la pertinence est quelque peu remise en cause par les élèves interrogées. Au tour 10, Monique souligne le caractère artificiel de cette pratique. Si elle l'exprime avec beaucoup d'humour, voire de moquerie, cela n'est que pour mieux en souligner l'inadéquation avec le contexte dans lequel cette surgestualisation est produite, comme le confirment Linda et Elodie aux tours 12 et 13. De son côté, l'enseignante a régulièrement affirmé lors des autohétéroscopies qu'elle gestualisait beaucoup pour que tous ses élèves - francophones et allophones - comprennent. Selon elle, sa surgestualisation est donc conscientisée. Or, au tour 5, Elodie émet une remarque tout à fait intéressante qui nous éloigne de la conception raisonnée que présente l'enseignante. Selon cette élève, il s'agit là d'un ensemble de « formes stabilisées et récurrentes » (Filliettaz, 2005, p.26) qui évoquent l'existence d'un ensemble de schèmes d'actions incorporés que l'enseignante actualiserait de manière non consciente.

1.2.2 Profil gestuel et interférences intradidactiques

Le bref extrait suivant, tiré d'une séance d'autoscopie, montre que l'enseignante elle-même prend conscience de cette surproduction de gestes. Elle s'aperçoit que sa pratique est influencée par une représentation erronée des compétences des élèves francophones :

- « C'est hyper gestuel quand même machin et tout et tout comme si euh comme s'ils étaient/ comme s'ils comprenaient pas très bien » (Corpus autoscopie 1CA-FL1).

D'où lui vient cette appréciation négative des aptitudes de ses élèves francophones ? Comment expliquer ici cette surgestualisation pédagogique ? C'est l'enseignante qui nous apporte deux éléments de réponse :

Corpus autoscopie FL1, « C'est une déformation du FLE » (2CA-FL1)		
1	E	je mime ce que je veux entendre dire ou je mime l'explication d'un mot et ça je pense que c'est une déformation du FLE aussi tu vois y'a plein de petites choses qui font que ça se passe comme ça quoi plein de petites choses qui viennent de ça de du fait que j'avais cette difficulté à trouver mes mots à parler à m'exprimer et après les FLE où j'ai beaucoup mimé au début pour expliquer les mots après euh::
2	ENQ.	et tu penses que c'est une mauvais influence le FLE le fait de faire trop de gestes une mauvaise influence dans des classes de francophones ++ comment tu considèreras cette influence qui viendrait du FLE ?
3	E	mais en même temps je dirais cette influence je +++ je me vois pas fonctionner autrement je me vois pas comme ça ne pas bouger quoi ne pas bouger euh:: sur scène ne pas bouger devant les autres quoi

Cette démarche réflexive conduit l'enseignante à dérouler la genèse de son répertoire didactique. Elle explique sa surgestualisation en convoquant des explications d'ordre personnel (elle a surmonté un grave accident qui avait atteint ses compétences linguistiques) : « j'avais

cette difficulté à trouver mes mots + à parler + à m'exprimer » et professionnel : « après les FLE où j'ai beaucoup mimé au début pour expliquer les mots ». Hormis le fait que cette explication convoque les deux fonctions de la gestuelle coverbale (aide à la compréhension et production langagière), un des éléments qui nous interpellent tout spécifiquement se situe au tour 1 « je pense que c'est une déformation du FLE ».

Ce commentaire explicatif, connoté négativement¹⁴⁸ puisqu'il renvoyait à la surgestualisation, fait étrangement écho à la précédente remarque d'Elodie sur l'existence d'un habitus professionnel duquel son professeur ne pourrait pas se défaire (Corpus hétéroscopie « Les sources viennent du sol », tour 5), ce que souligne également l'enseignante durant l'autoscopie : « je me vois pas fonctionner autrement » (tour 3). Cette affirmation appelle deux commentaires. D'une part, elle nous semble davantage être l'expression des résistances aux changements que met en place l'enseignante de manière inconsciente. D'autre part, elle repose sur des représentations erronées des modifications possibles que l'on peut effectuer sur notre gestuelle pédagogique. En effet, dans une étude auprès d'enseignants de mathématiques, Hostetter, Bieda, Alibali, Nathan & Knuth (2006) ont montré que les professeurs pouvaient agir intentionnellement sur leur production gestuelle après avoir été sensibilisés à la question de leur répertoire gestuel. C'est d'ailleurs ce que confirme l'enseignante lors d'une séance d'autohétéroscopie (3CAH-FL1) :

1	E	je sais que je fais attention avec les FLE depuis qu'on avait eu cette euh cette intervention de comment
2	ENQ.	Marion Tellier
3	E	qui était venue qui nous avait justement parlé de ça et donc j'essaie tu vois par rapport au temps au déroulement du temps avec les fle surtout j'essaie beaucoup de par rapport aux interrogations à la phrase etc la str- tu vois j'essaie vraiment d'accompagner mais des gestes qui ont vraiment un sens pour aider pas des gestes inutiles quoi

Si nous revenons à la question de la « déformation » mentionnée par l'enseignante, nous nous apercevons qu'elle révèle l'existence d'interférences intradidactiques possibles entre le FL1 et le FLS¹⁴⁹. Elles nous amènent tout naturellement à nous interroger sur l'existence possible d'un style gestuel professoral, que nous développerons ci-après (§ 1.2).

Pour le moment, ces commentaires de l'enseignante nous permettent de réviser les paramètres influant le profil gestuel tel que défini par Tellier. A la liste non exhaustive qu'elle proposait empiriquement, nous pouvons ajouter deux éléments que mentionne l'enseignante : le parcours médical et les interférences professionnelles. Nous distinguons le premier du

¹⁴⁸ C'est d'ailleurs ce qui justifie qu'on ait employé l'expression « mauvaise influence » dans notre relance (tour 2).

¹⁴⁹ Notons au passage que l'enseignante utilise l'acronyme FLE plutôt que FLS pour désigner le français enseigné aux EANA. Selon notre expérience d'enseignant et de responsable administratif, FLE est le terme le plus employé dans les discussions entre collègues et par l'institution lors des réunions.

paramètre « santé mentale » (Tellier, 2006, p.327) qui renvoie aux difficultés d'ordre cognitif et mental, et le second de « profession », qui n'envisageait ce paramètre que de manière globale. Dans notre cas, nous nous apercevons que, bien que la profession de notre sujet dans les deux contextes soit « enseignante », elle actualise différemment cette fonction selon les publics. Le profil gestuel est ici façonné par les influences du contexte FLS sur le contexte FL1. Peut-être touchons-nous là aux limites du concept de profil gestuel et qu'il conviendrait de lui substituer celui de style gestuel professoral pour étudier les récurrences (positives ou négatives) dans les pratiques gestuelles chez une même personne d'un contexte à un autre.

Nos précédentes analyses nous ont permis de mettre au jour les interférences que pouvaient constituer certaines actions professorales. C'est le cas de la surgestualisation, perçue négativement par les élèves francophones interviewées. Cette pratique nous a conduit à revenir sur la notion de profil gestuel, pour lequel nous avons proposé d'autres paramètres définitoires. Nous nous sommes également interrogé sur les limites de cette notion dans le cadre d'invariants d'un contexte à un autre. Nous lui avons alors substitué le terme de style gestuel professoral, que nous allons à présent étudier.

1.2 Les doigts en forme d'anneau. Un exemple de style gestuel professoral

Nous l'avons déjà évoqué, l'étude du style professoral requiert un corpus mettant en scène un même enseignant dans des contextes pédagogiques différents. Cela permet d'observer les invariants, qui peuvent s'actualiser aussi bien sur le plan verbal que non verbal.

Notre analyse suggère l'existence d'un style gestuel professoral chez une des enseignantes, que nous étudierons en nous appuyant sur l'étude de l'emblème « doigts en forme d'anneau ».

1.2.1 Définition du style gestuel professoral

Lorsqu'un enseignant reprend un élève sur sa production en apportant une explication métalinguistique, les nombreux exemples présentés dans les différents chapitres permettent d'affirmer que la parole est rarement, si ce n'est jamais, l'unique source d'information. Nos analyses d'extraits de corrections explicites suivants, tirés du corpus de l'EnsM, ont montré que certains gestes pédagogiques produits lors d'échanges à visée normalisatrice sont communs aux deux contextes d'enseignement.

Dans les figures 98-100, nous voyons l'enseignante produire un emblème déjà rencontré auparavant. Il s'agit du geste que Morris, Collett, Marsh & O'Shaughnessy (1979,

p.101) classent dans la famille des emblèmes « doigts en forme d'anneau ». Rappelons qu'il pourra être considéré selon les cultures comme un geste obscène, un geste d'amour et d'affection, ou encore un geste évoquant l'exactitude. C'est ce dernier sens que lui donne ici l'enseignante (Fig.98). Comme le confirme cet extrait du corpus d'autohétéroscopie, elle souhaite attirer l'attention des élèves évalués sur un aspect précis de son intervention :

- « je pense que c'est- spontanément c'est un geste qui veut dire euh attention, écoutez bien c'est un point très précis » (Corpus autohétéroscopie 4CAH-FL1).



Figure 98 : Emblème « doigts en forme d'anneau » reproduit par l'EnsM

L'exemple FLS a déjà été étudié plus en détail précédemment (*cf.* Chapitre VII, § 2.2.2). L'enseignante tente d'éclaircir la confusion sémantique que Carlos fait entre les pronoms sujets « il » et « on » (Fig.99). Pour ce qui est de l'extrait FL1, il renvoie également à une étude précédente (*cf.* Chapitre VII, § 1.1.2). On y voit l'enseignante expliquer à Manuel l'accord du verbe « tomber » avec le sujet « toute l'eau » (Fig.100) :



Figure 99 : Emblème « doigts en forme d'anneau » lors d'un commentaire métalinguistique en FLS

C'est comme- ça se conjugue comme il ++ mais on ++ ça veut dire le sens +[+ la signification de on +] + c'est nous

(Corpus M-FLS/2, 9'59-10'06)



Figure 100 : Emblème « doigts en forme d'anneau » lors d'un commentaire métalinguistique en FL1

Tom:::: toute l'eau tomBA ++ tomba + c'est toute l'eau c'est mas:::: c'est euh::: singulier [+ d'accord] ++ toutes LES eaux alors si tu as + Manuel + si tu avais écrit [toutes LES] eaux du ciel ++ au pluriel tu aurais mis tomberENT

(Corpus M-FL1/2, 38'14-38'37)

Les extraits étant issus de contextes différents, nous pouvons avancer que ce geste fait partie du style professoral de l'enseignante concernée puisqu'il relève de pratiques de

transmission récurrentes malgré la spécificité des publics (Cicurel, 2011a, p.166). Nous nous appuyons sur cette définition de l'auteure, ainsi que sur la précision que nous lui avons apportée (*cf.* Chapitre II, § 1.3.2), pour proposer la notion de « style *gestuel* professoral ». Cela s'applique à l'ensemble de pratiques gestuelles de transmission qu'un enseignant effectue indépendamment du contexte et du public. On parlera de style gestuel professoral lorsque le geste produit répond au moins à deux critères :

- Il existe une récurrence d'une forme gestuelle identique en dépit de la singularité des contextes pédagogiques ;
- Il partage des similitudes quant à l'intention (consciente ou non) pédagogique visée d'un contexte à un autre.

Sans doute pourrions-nous compléter ces critères en intégrant également, sur la base de nos commentaires sur la surgestualisation, le paramètre quantitatif. La présence d'un taux gestuel identique indépendamment des contextes peut être considéré comme un invariant dans la gestualité de cette enseignante, d'autant que dans les deux contextes cette production gestuelle vise à dynamiser le cours et à maintenir l'attention des élèves.

Si le style gestuel professoral transcende les contextes, il convient de s'interroger sur la signification qu'attribuent les élèves à cet emblème « doigts en forme d'anneau », sachant que certains apprenants appartiennent à une autre communauté linguistique. Nous retrouvons là la préoccupation de Porcher (Calbris & Porcher, 1989, p.21) lorsqu'il affirme que « celui qui effectue un geste ne sait pas nécessairement l'impression qu'il fait ». Existe-t-il un hiatus entre l'intention visée dans la production de ce geste et sa réception par les élèves ?

1.2.2 L'emblème, un geste culturel en partage ?

Les élèves allophones de l'EnsM n'ayant pas émis de commentaires sur cet emblème lors de la séance d'hétéroscopie, nous avons complété nos données par un test de perception. Nous l'avons effectué en février 2014 auprès de huit autres EANA collégiens de diverses nationalités (albanais, espagnols, italiens, marocains) auxquels nous avons présenté le contexte de réalisation du geste de l'enseignante avant qu'ils ne visionnent l'extrait vidéo. Notre but était d'observer la réception de l'emblème « doigts en forme d'anneau » par ce public. Nous avons obtenu des réponses assez mitigées car, individuellement et face à l'ordinateur, trois ne trouvaient pas de sens à lui attribuer. Les cinq autres ont automatiquement lié le geste au sens de précision. En discussion collective, ensuite, les plus hésitants se sont rangés assez spontanément aux explications de leurs camarades. Bien que la majorité des EANA ait compris le geste assez rapidement, la réception par des EANA n'est pas pour autant évidente,

d'autant que nous pouvons soupçonner dans cette identification au groupe un possible désir de conformité (Levine & Zdaniuk, 1984, p.27).

De manière assez inattendue puisque l'emblème est un geste *a priori* en partage à l'intérieur d'une même communauté linguistique, notre corpus filmique de séances d'hétéroscopie avec les élèves de sixième de l'EnsM révèle également une confusion possible pour des élèves francophones. Les échanges ci-dessous, « C'est quand les parents ils veulent punir » concernent l'emblème « doigts en forme d'anneau », que l'enseignante produit pour accompagner la correction explicite qu'elle apporte :

Corpus hétéroscopie FL1-F « C'est quand les parents ils veulent punir » (5CH-FL1)		
1	Elodie	les eaux elle fait comme ça euh::: ++ si elle parlait pas ben je comprendrais pas ce que ça veut dire ça (<i>l'élève reproduit un autre emblème, la main droite effectue un mouvement sec et répété de bas en haut</i>) ++ y'a aussi ça (Fig.101)
2	ENQ.	alors c'est quoi ça c'est quoi ça ↑
3	Elodie	j(e) sais pas//
4	Monique	en général c'est quand les parents ils veulent nous punir ils disent tu arrêtes tout de suite de faire ça (Fig.102)
5	Linda	non là c'est pour le corriger non c'est pas comme ça (<i>l'élève glose le geste</i>)



Figure 101 : Emblème « doigts en forme d'anneau » reproduit par une élève FL1 (Elodie)



Figure 102 : Emblème « doigts en forme d'anneau » reproduit par une élève FL1 (Monique)

Trois élèves, trois réceptions du geste : la non compréhension, le malentendu et la compréhension. Pour Elodie, le geste seul n'est pas interprétable. L'intention énonciative contenue dans ce geste n'est donc pas atteinte alors même que c'est un emblème et que la parole est donc optionnelle. L'emblème produit comporte donc une certaine opacité sémantique que permet de lever la parole, qui prend le « relais » au sens sémiologique du terme (Calbris & Porcher, 1989, p.39) : il rend « explicite ce que l'image ne peut pas dire aisément ». Quant à Monique, elle met ce geste en lien avec celui que produisent les parents pour rappeler leurs enfants à l'ordre. Sa compréhension semble prendre appui sur sa propre expérience familiale, qu'elle se propose toutefois de généraliser : « en général » (tour 4). Il apparaît à la lecture de ces propos qu'il est souhaitable de relativiser l'affirmation selon laquelle le sens des emblèmes est partagé par les membres d'une même communauté linguistique. Il convient

pour cela de considérer la notion de culture dans un sens plus large en intégrant ce qui relève de la « forme d'éducation, [l']identité historico-personnelle » (*ibid.*, p.36). Qu'il emploie le canal verbal ou gestuel pour transmettre son message, l'énonciateur devrait pouvoir prendre en considération la culture éducative familiale du destinataire, en l'occurrence celle de l'élève, s'il souhaite faciliter l'encodage : que signifie pour lui/elle tel mot ? A quoi fait écho tel geste ? Linda, en revanche, rappelle le contexte de production gestuelle (« là », tour 5) et lui attribue spontanément le sens qu'a certainement voulu donner l'enseignante à son emblème.

Ces trois interventions permettent de mettre en lumière la façon dont peuvent se télescoper des réceptions différentes des gestes pédagogiques selon le système de référence de chacun. Ainsi, même entre membres d'une même communauté linguistique, le hiatus entre production gestuelle et sa réception peut entraîner des malentendus, sources de possibles tensions (Auger & Romain, 2010). Contre toute attente, la construction des normes linguistiques et interactionnelles peut alors se retrouver freinée puisque les interlocuteurs ne s'entendent pas sur le message.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : style gestuel professoral, interférence intradidactique et hiatus communicationnel

Dans cette première section, nous avons montré en quoi la surgestualisation pédagogique perçue par les élèves francophones et l'enseignante nous amenait progressivement à envisager une alternative à la notion de profil gestuel, qui ne pouvait rendre l'idée d'invariant pédagogique entre didactiques. Ce que nous avons appelé *style gestuel professoral* renvoie à des gestes pédagogiques qui, d'un contexte à un autre, ont la même forme et une fonction pédagogique similaire. Il peut être source de certaines interférences intradidactiques, gênantes pour les élèves.

L'étude d'un exemple de style gestuel professoral, l'emblème « doigts en forme d'anneau », a mis au jour un possible hiatus entre l'intention visée par l'enseignante et la réception de ce geste par les élèves francophones, ce qui nous a conduit à réévaluer l'idée que les emblèmes sont des gestes culturels partagés par une même communauté. La notion de culture est à prendre dans un sens plus large de sorte à intégrer l'éducation et l'identité historico-personnelle comme système de référence individuel pouvant influencer sur la (non)compréhension du geste.

Le malentendu peut également être lié à une élaboration contradictoire des normes interactionnelles, qui gêne leur interprétation par les élèves et motive des tentatives de déritualisation interactionnelle. Ce sera l'objet de la section suivante.

2. L'injonction paradoxale au service d'un projet d'enseignement

« Mais surtout n'interrompez pas », lançait le professeur de Ionesco à son élève (1954). Ce rappel des règles d'interactions en classe est tout à fait commun. Pourtant, quand les élèves respectent ces exigences, c'est parfois l'enseignant qui enfreint ces règles en acceptant, voire en validant une interruption ou intrusion. Nous ne reviendrons pas sur ces notions déjà évoquées plus tôt (*cf.* Chapitre III, § 1.2.1). En revanche, il est intéressant de chercher à analyser la façon dont la tolérance pour ces ratés s'actualise, et de comprendre les intentions tapies derrière cette injonction paradoxale chez les enseignantes enregistrées.

2.1 Le respect des normes interactionnelles

La transcription sur les pistes du logiciel ELAN permet de matérialiser l'organisation des échanges. On note alors qu'elle suit souvent les règles mises au jour par Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) : le locuteur 1 (ici l'enseignant) distribue la parole, le premier locuteur à parler remporte le tour, le changement de tour s'effectue lors d'un point de transition.

Le découpage des interventions verbales de l'enseignante en IPU - Inter-Pausal Units (*cf.* Chapitre VI, § 2.3.1), segments de parole délimités par des pauses silencieuses de 200 ms minimum, permet d'affiner notre appréciation de ces changements de tour.

2.1.1 Une autogestion intuitive par les élèves eux-mêmes

Les nombreux échanges de classe que nous avons visionnés et/ou transcrits confirment le caractère polylogal des interactions didactiques et révèlent de nombreux moments de respect des normes interactionnelles par les élèves.

Dans ce premier exemple (Fig.103), le respect est « intuitif » et répond à la règle du point de transition :

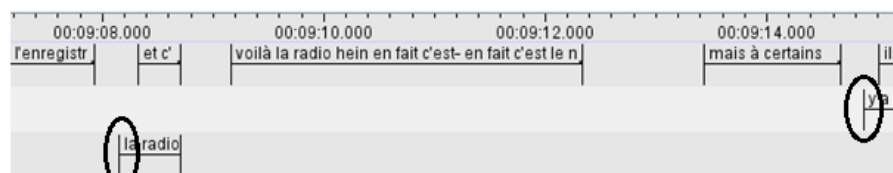


Figure 103 : Exemple de respect « intuitif » des tours de parole par les élèves en FL1 (T-FL1/2-2)

L'extrait indique en effet que les élèves (sur les lignes 2 et 3) interviennent dans une pause supérieure à 200 ms. Il est d'ailleurs assez intéressant de voir que, dans les deux cas, c'est l'enseignante qui ne laisse pas l'élève terminer son tour. Les élèves sont donc attentifs aux indices de pause intra-tour (André-Larochebouvy, 1984) ou de fin de tour pour saisir cette opportunité de prise de parole.

Cette attention est parfois même très subtile, comme l'indique cette autre capture d'écran (Fig.104) :

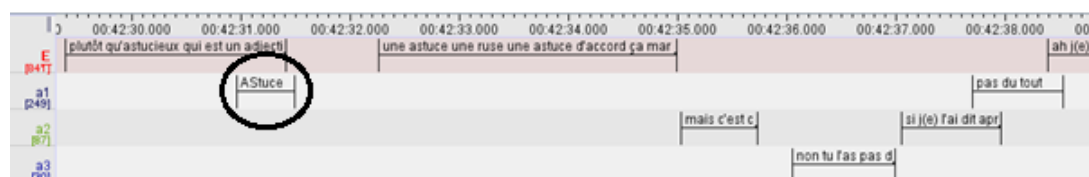


Figure 104 : Exemple de respect « subtil » des tours de parole (M-FL1/2)

Focalisons-nous sur la première intervention de l'élève « a1 », lorsqu'il soumet le mot « astuce ». De prime abord, une première remarque possible serait de dire que « a1 » interrompt l'enseignante dans son énoncé « plutôt qu'astuce qui est un adjectif ». Or, lorsque, à 42min. 31 s., « a1 » prononce le mot « astuce », nous constatons que son intervention s'effectue lors d'une pause intra-tour de l'enseignante, que nous n'avons pas signalée car elle est inférieure à 200 ms. Il ne respecte pas un point de transition, cependant son intervention à ce moment précis est tout de même révélatrice de l'attention que les élèves prêtent à ces indices, prosodiques ou autres, de changement de tour. Cette interruption peut également se justifier en considérant le contenu énonciatif : l'élève a inféré, sur la base du premier segment de la proposition émise par l'enseignante (« plutôt qu'astucieux qui est un adjectif ») et du sens de la conjonction « plutôt que », la suite de son intervention. Il a pu anticiper sa requête : proposer une alternative grammaticale à « astucieux ». Ce qui est assez intéressant à souligner est que le respect des règles d'alternance se vérifie dans les deux contextes d'enseignement (Fig.105) :

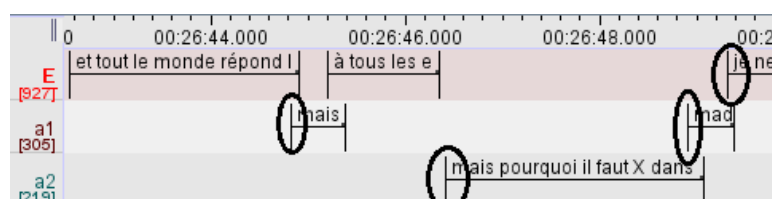


Figure 105 : Exemple de respect des tours de parole par les élèves en FLS (M-FLS/2)

Nous n'avons pas effectué d'étude systématique sur ce point, mais cela mériterait d'y revenir pour voir dans quelle mesure la culture des élèves a un impact à ce niveau-là. Nous savons, en effet, que l'organisation des tours de parole se met en place très tôt entre la mère et son enfant. Nous pouvons donc supposer que ces normes interactionnelles peuvent se répercuter dans la structure des tours de parole en contexte scolaire, que l'enseignant est également chargé de faire respecter si besoin.

2.1.2 L'enseignant, garant des normes interactionnelles

Cette gestion est assumée par l'enseignante lorsque la prise de parole devient plus « sauvage » (Bouchard, 1998).

Dans le premier exemple retenu « Attends s'il te plaît », l'enseignante souhaite entendre Anouar évoquer ce qu'il sait sur les élections présidentielles françaises, sujet principal des échanges du cours :

M-FLS10 « Attends, s'il te plaît » (14'38-14'47)		
1	E	une fois que le <u>premier tour est passé</u> //
2	Anouar	<u>X le deuxième</u> tour après:: euh:: <u>XX</u> //
3	Antonio	<u>et en Espagne</u> c'est <u>pas comme ça</u> //
4	E	<u>attends attends</u> attends attends s'il te plaît attends↑
5	Anouar	Madame
6	E	oui↑
7	Anouar	et le deuxième après 15 jours de la premi/er/ tour

L'enseignante accepte une interruption coopérative de la part d'Anouar (tour 2) mais rappelle Antonio à l'ordre lorsqu'il tente de subtiliser la parole à son camarade (tour 3). L'enseignante gère les interventions et rappelle les règles de prise de parole (« attends », tour 4). En parallèle, elle ménage les faces des élèves : celle d'Anouar, en protégeant son territoire que tente de violer Antonio, et celle d'Antonio avec l'utilisation notamment de la formule de politesse « s'il te plaît » (tour 4), quelque peu inattendue dans ce cas puisque la requête de l'enseignante relève du contrat de communication de classe. Si l'on prête attention à la prosodie, on s'aperçoit qu'elle module également sa voix pour que celle-ci contrebalance l'éventuel FTA que cet élève percevrait dans le rappel à l'ordre. Enfin, sur le plan gestuel (Fig.106), elle produit un emblème pour interrompre la prise de parole non permise. Il s'agit d'un geste de refus ou d'autoprotection (Calbris & Porcher, p.176) : la surface de paume présentée à la personne concernée est toutefois habituellement plus grande. Ici, le geste peut être considéré comme adouci, la main offrant une surface autoprotectrice réduite, la paume étant à peine visible par l'interlocuteur :

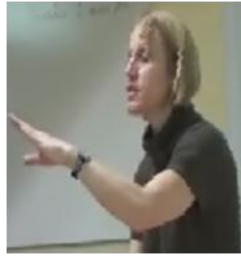


Figure 106 : Emblème interrompant une prise de parole non autorisée (tour 4)

Ses stratégies multimodales (prosodique, lexicale et gestuelle) lui permettent de ne pas inhiber la spontanéité des interventions des élèves et de leur signifier qu'ils sont libres de participer à la progression du cours dans le respect de la parole des autres. A noter que si l'enseignante tolère l'interruption d'Anouar, c'est qu'elle l'intéressait particulièrement : le contenu permettait de faire progresser le cours en complétant l'information apportée préalablement par l'enseignante. En revanche, Antonio, et cela explique en partie que la professeure l'ait interrompu, apportait un complément certes pertinent et en rapport avec la thématique des échanges (la politique), mais initiait une « détopicalisation » (Cicurel, 2005, p.187) sous forme de digression interculturelle que l'enseignante ne souhaitait pas voir initiée ici.

Aucun travail de figuration n'est en revanche effectué lors du rappel des règles de prise de parole dans l'extrait suivant (« Je préfère voir qu'entendre »), issu d'un échange en contexte FL1. Il y est question des réunions parents professeurs qui doivent avoir lieu les prochains jours. L'enseignante finit de répondre à une élève (tour 1) lorsque deux élèves interpellent leur professeure.

Corpus M-FL1/1 « Je préfère voir qu'entendre » (5'35-5'48)		
1	E	il faut aussi d(e)mander aux autres professeurs <u>effectivement</u>
2	Loubna	<u>Madame</u> ↑
3	Noah	<u>Madame</u> ↑
4	E	chut chut chut ++ levez la main ++ qui est-c(e) qui a dit Madame↑
5	Loubna	moi
6	E	sans l(e)v- beh alors beh attends tu lèves la main ++ je vois aussi +++ mais j(e) préfère voir qu'entendre dans ces cas-là +++ dis-moi (<i>à un autre élève</i>)↑

Ce qui nous paraît assez inattendu dans cet exemple, c'est la réaction de l'enseignante, disproportionnée par rapport à la demande de prise de parole par Loubna. La voix de cette élève est posée, elle interpelle poliment l'enseignante. Mais en oubliant de lever la main pour demander la parole, elle déclenche l'intervention on ne peut plus normalisatrice de l'EnsM. Le ton de l'enseignante est en effet assez sec, comme le suggère également la production gestuelle (Fig.107) :



Figure 107 : Rappel gestuel des règles d'interaction
 [tu lèves la main ++ je vois aussi +++ mais j(e) préfère voir
 qu'enten]dre dans ces cas-là
 (tour 6, 5'42-5'43)

La gestuelle de l'EnsM appuie, de manière redondante, le discours déjà suffisamment limpide. Chaque terme clé (voir et entendre) est accompagné d'une indication gestuelle, comme si l'élève pouvait avoir du mal à comprendre. L'objectif est bien évidemment ici d'insister sur la règle de prise de parole attendue dans la classe, au risque d'être vexatoire dans le mode employé.

Dans l'extrait suivant (« COUCOU I »), l'EnsT corrige un exercice. Elle en profite pour revenir sur un terme (« entrée ») pour vérifier la correction orthographique de ses élèves. Une élève, Andréa, tente d'accaparer la parole. Andréa tente en effet de s'imposer comme locuteur principal, alors que Miguel a été le premier à prendre la parole (tour 2). Pour ce faire, l'élève parle à haute voix (tour 3) et agite son bras pour que l'enseignante la repère.

Corpus T-FLS/4-3 « COUCOU I » (3'21-3'32)		
1	E	comment ça s'écrit entrée ↑ ++ quand c'est en-
2	Miguel	e.n.[t.r.e.e]
3	Andréa	<u>COUCOU</u>
4	E	oui c'est bien é.e voilà +++ c'est pas le verbe c'est le nom ++ entrée interdite
5	Andréa	aux animaux

La mimique faciale (Fig.108, cliché a) indique clairement que cette intrusion est impropre, ce que vient confirmer l'émblème effectué au tour 2 sur l'intervention de Miguel (clichés c-d), pour lui demander le silence.



Figure 108 : Mimogestuelle rappelant les normes interactionnelles

La suite de l'échange poursuit ce rappel.

Corpus T-FLS/ 4-3 « COUCOU II » (3'32-3'38)		
6	E	aux animaux et comment on écrit animaux à la fin↑
7	Andréa	A.U
8	A3	x
9	A1	a.u.x à la fin
10	E	a.u.x c'est bien

Au fur et à mesure que l'enseignante produit son emblème (sur le tour 7) pour réclamer le silence à Andréa, nous voyons que cette élève baisse son bras (Fig.109), signe que l'élève a prêté attention à l'injonction gestuelle de l'enseignante.



Figure 109 : Synchronie interactionnelle
[A.U] (tour 7, 3'33)

Les deux actions sont tout à fait synchrones. Cela n'est pas sans rappeler le ballet des interactants, mis en lumière par certains membres du Collège invisible tels que Birdwhistell ou Schefflen (Winkin, 1981). Par ailleurs, alors qu'Andréa s'apprête à « révéler » la solution (la marque du pluriel « x »), l'enseignante s'empresse de produire son geste qui vient l'interrompre au moment le plus propice. Nous nous apercevons que cet instant correspond au début du stroke du geste de l'enseignante (Fig.109, cliché c). L'intersynchronie (Condon, 1976), dont nous avons déjà relevé un exemple précédemment (§ 2.3.2.1, Fig.92), est tout à fait remarquable.

Il convient de souligner que le rappel aux normes se fait uniquement sur le mode mimogestuel. L'infraction aux règles interactionnelles a été signalée et la parole des autres participants à l'échange sauvegardée. L'enseignante parvient à entendre la terminaison de « entrée », qui était l'élément de son attention (tour 4). C'est ensuite un autre élève qui a l'opportunité d'épeler entièrement l'article défini pluriel « aux » (tour 9). Cette stratégie, récurrente dans les corpus (voir notamment *infra* § 3.2.2), permet de ne pas gêner la progression des échanges et du cours, tout en gérant la prise de parole intempestive de cette élève. Aussi, parce que d'une certaine façon, cette mimogestuelle préserve la face d'Andréa tout en lui imposant le silence, elle permet également de ne pas brimer cette élève dans son

statut d'apprenant. Elle se met en scène pour montrer qu'elle existe (cf. « COUCOU », tour 3) et surtout pour afficher son savoir. Cette interprétation semble d'autant plus envisageable que cette élève fait partie de ceux qui fréquentent le moins l'UPE2A, son niveau étant suffisamment satisfaisant pour qu'elle suive principalement les cours dits « ordinaires ». D'ailleurs, l'extrait ci-dessous (« Je suis trop intelligente ») montre que, si besoin était, elle le rappelle à qui veut l'entendre :

Corpus T-FLS/4-3 « Je suis trop intelligente » (2'42-2'50)		
1	Andréa	je suis trop intelligente
2	E	c'est depuis que tu vas en quatrième
3	Andréa	oui
4	E	c'est trop facile

Les interactions didactiques sont considérés comme un des lieux de construction de l'identité d'apprenant (Moore & Simon, 2002 ; Vasseur, 1991 ; Mondada, 1995). Or, ici, par différents procédés, l'élève tente clairement de redéfinir sa place au sein du groupe EANA. Ses interventions, que l'on peut qualifier de coopératives, se veulent pertinentes, spontanées et *autonomes*, au sens où elle intervient sans qu'elle soit désignée nécessairement par l'enseignante. Cette brève étude montre comment l'enseignante tente de contribuer à une construction apaisée de son identité d'apprenant, tout en rappelant les règles.

Nous le voyons, les élèves, comme les enseignantes, sont sensibles à l'organisation des tours de parole. Lorsque ce ne sont pas les élèves, qui, spontanément et *a priori* sans interférences culturelles, respectent les prises de parole, ce sont les enseignantes qui en garantissent le bon déroulement. Et pourtant toutes gardiennes des échanges qu'elles soient, les enseignantes mettent en œuvre, comme en témoignent nos corpus, une forme d'injonction paradoxale.

2.2 L'injonction paradoxale : la naissance de Shiva Nataraja

Shiva Nataraja est une des déités du panthéon hindou. Dans cette représentation de danseur cosmique, Shiva tient dans sa main droite un petit tambour qui symbolise la création, tandis que la flamme dans sa main supérieure gauche représente la destruction. Sa main antérieure droite fait le geste de l'absence de crainte, c'est-à-dire la préservation du monde ; quant à sa main antérieure gauche, elle illustre tant la création que la destruction. L'énergie de la divinité est accentuée par le fait qu'elle piétine un nain, symbole de l'ignorance¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Source : <http://www.kmkg-mrah.be/fr/shiva-nataraja>.

La référence à cette déité est motivée par le caractère paradoxal du pouvoir divin et par la symbolique de l'ignorance foulée du pied. La polyactivité dont fait preuve ici cette représentation divine est tout à fait congruente avec les aspects que nous allons développer. Nous lui trouvons une certaine ressemblance avec la double contrainte mise au jour par Bateson, Jackson, Haley & Weakland (1956). Les enseignantes gèrent parfois les interactions de manière *a priori* paradoxale, en tolérant certaines interruptions/intrusions, tout en rappelant dans un second temps la nécessité de respecter l'organisation des tours.

2.2.1 Lorsque l'enseignante brouille les pistes

Si ces précédents exemples montrent comment s'organise le respect des normes interactionnelles, d'autres occurrences rappellent que la succession des tours de parole peut s'effectuer « sauvagement » (Bouchard, 1998) sans que pour autant l'enseignante n'intervienne pour remettre de l'ordre à cette organisation chaotique.

Dans ce premier extrait de corpus (« Il a crevé l'œil »), Youssef interrompt l'enseignante (tour 4) pour apporter une rectification à l'information de Justin (tour 2). Dans l'*Odyssée*, Homère rapporte en effet qu'Ulysse ne tue pas Polyphème mais lui creve son œil unique, sans quoi la scène comique entre Polyphème et ses frères ne peut avoir lieu. L'enseignante valide cette intrusion (« effectivement », tour 5) en reprenant la correction proposée.

Corpus M-FL1/2 « Il a crevé l'œil » (3'53-4'00)		
1	E	le dieu des mers Poséidon est fâché toujours fâché il est TOUjours fâché toujours mécontent +++ parc(e) que +++ pour quelles raisons↑ + oui
2	Justin	Ulysse il a tué son fils le cyclope
3	E	alors <u>il a tu</u> //
4	Youssef	<u>crevé l'œil</u>
5	E	il a cre- il a bon il a euh::: X oui effectivement il a crevé l'œil

La principale motivation est pédagogique. Rappelons à la suite de Cicurel (1994) que tout enseignant s'appuie sur les interventions des élèves pour construire progressivement le cours dans un jeu de collaboration énonciative. Sans celles-ci, point d'évolution. L'enseignante doit donc accepter que le contrat de parole puisse être rompu si elle souhaite la participation des élèves. Cette tolérance est certainement d'autant plus facile que l'interruption s'est faite aux dépens de l'enseignante, dont la compétence s'évalue parfois aussi à la capacité à s'effacer sur le plan énonciatif en faveur des élèves.

Dans l'extrait suivant « C'est l'imparfait », nous analyserons trois interruptions, toutes effectuées au détriment d'une même élève, Habiba, aux tours 7, 21 et 26. Après avoir demandé aux élèves de soumettre les termes ou expressions qui leur étaient inconnus, l'enseignante

ouvre une séquence latérale à visée grammaticale. Les élèves s'empressent de proposer des réponses :

Corpus M-FLS/10 « C'est l'imparfait » (48'18-48'42)		
1	E	que- quelqu'un comprend ça ils allaient↑
2	Antonio	ah ++ <ellos ellos fueron no>
3	Carlos	<si>
4	Antonio	XX XX
5	E	oui
6	Habiba	c'est euh:::
7	Antonio	c'est futur Madame ou /im/parf/a/
8	E	IMparfait
9	Habiba	c'est:::
10	E	dis
11	Antonio	quoi↑
12	E	c'est pas /im/parfait c'est ++ IMparfait
13	Antonio	imparf/a/
14	E	IMparfait
15	Carlos	IMparfait
16	Antonio	imparfait
17	E	voilà oui
18	Habiba	c'est ++++ c'est imparfait
19	E	c'est imparfait de quel verbe↑
20	Habiba	le verbe//
21	Antonio	aller
22	Habiba	<u>aller</u>
23	Carlos	<u>aller</u>
24	E	aller tout à fait donc ils allaient c'est au passé hein +++ à l'imparfait +++ bien ensuite d'autres mots↑ + oui↑
25	Habiba	poli
26	Antonio	(balai, baleine ?)
27	E	attends attends Habiba intervient elle a levé la main Antonio faudrait qu(e) tu apprennes ça aussi

La première interruption a lieu suite à la suite de la requête initiale de l'enseignante (tour 1). Deux élèves hispanophones, Antonio et Carlos (tours 2, 3 et 4), discutent en espagnol du sens que cela peut avoir, pendant qu'Habiba lève la main pour répondre. L'enseignante lui donne la parole « oui » (tour 5), ce que confirme l'orientation du regard et de la tête vers cette élève (Fig.110¹⁵¹). C'est pourtant Antonio (tour 7) qui répond.



Figure 110 : Le regard comme indice d'attribution de la parole
Oui (tour 5, 42'22)

¹⁵¹ Seule la main de l'élève Habiba est dans le champ de la caméra. Antonio et Carlos sont hors champ.

La deuxième interruption, qui se produit au tour 20, relève du même procédé de violation de territoire. Habiba remporte le droit à la parole en parlant en premier, ce que valide l'enseignante en maintenant le regard vers elle (Fig.111). Mais, alors qu'elle commence son intervention (tour 20), Antonio lui subtilise la parole (tour 21). S'ensuit une reprise de la réponse par Habiba, puis Carlos (tours 22 et 23).



Figure 111 : Attribution non verbale de la parole
c'est imparfait de quel verbe (tour 19, 4'37-4'38)

La vidéo montre que l'enseignante effectue une validation multimodale de l'interruption effectuée par Antonio (Fig.112) : elle oriente son regard vers lui (cliché a), donc en fait son coénonciateur (Goodwin, 1996). Elle reprend en même temps verbalement son intervention (clichés b-d) pour la valider (tour 24), tout en effectuant un hochement vertical de la tête (clichés b-e).



Figure 112 : Validation multimodale de l'interruption d'Antonio

Habiba : [aller
Carlos : aller
E : aller tout à fait]
(tours 22-24, 48'39-48'41)

Le message de l'enseignante est double : elle confirme le contenu informationnel de l'intervention d'Antonio, ce qui lui permettra de poursuivre la leçon (« bien ensuite d'autres mots », tour 24) mais elle valide également son interruption qui lui a valu un commentaire approbateur (« tout à fait », tour 24). Aussi, nous pensons qu'il existe un lien de cause à effet entre la validation de l'interruption au tour 7 et celle au tour 21 dans la mesure où la première ayant été validée, l'élève Antonio n'a aucune raison de ne pas la reproduire.

En revanche, et peut-être est-ce là une prise de conscience par l'enseignante des interruptions validées précédemment, la troisième offense interactionnelle d'Antonio (tour 26) n'est pas tolérée (tour 27). L'enseignante effectue tout un travail de figuration lors de son intervention au tour 27. Elle repose les conditions de la prise de parole et profite de cette intervention pour féliciter indirectement le comportement scolaire d'Habiba en la citant comme exemple à suivre. Dans un mouvement inverse, elle tente de rééquilibrer la situation en réparant la face d'Habiba, que cette élève a perdue à deux reprises avec la complicité de l'enseignante, et en critiquant le comportement non conforme d'Antonio (tour 27). Ce travail de figuration est essentiel à l'«équilibre rituel» (Goffman, 1974, p.21). Il permet en l'occurrence d'éviter la rupture avec l'élève offensée : il semble que l'enseignante doive rattraper la situation en effectuant un acte valorisant la face (FFA) en faveur d'Habiba, malmenée jusqu'ici. En plus du caractère réparateur de cet acte, plus globalement, l'intervention de l'enseignante lui donne l'opportunité de revenir sur le métier d'élève (Perrenoud, 1994) en rappelant la règle de modalité (Grice, 1975/1979 ; Cicurel, 2011a) dont le respect est attendu dans toute interaction.

Au final, cet extrait montre comment l'enseignante redessine unilatéralement les frontières de ce qu'elle considèrera comme acceptable en termes de normes d'interaction. L'observation des rituels conversationnels est fonction de la seule parole enseignante qui se pose comme décideur omnipotent. Selon nous, cette révision localement située des règles d'alternance répond à une logique pédagogique non révélée. Tel un curriculum caché (Perrenoud, 1994), elle échappe aux élèves, qui sont alors tiraillés entre un appel au respect des normes interactionnelles et le message implicite que la prise de parole sauvage est tolérée, sans pour autant savoir ni pourquoi, ni quand.

Des occurrences comparables ont été observées dans le corpus de l'EnsT. En l'état, il s'agit davantage d'intrusion au sens que lui donne Kerbrat-Orecchioni (1990, p.181) : « un seul successeur prend la parole, mais ce n'est pas le bon ». Dans cet extrait (« Y'a combien de salles »), l'enseignante fait un récapitulatif de leur sortie au théâtre. Elle interroge un élève en difficulté scolaire¹⁵² pour connaître le nombre de salles de spectacle.

¹⁵² Victor est un EANA qui relève également de l'ULIS, dispositif qui accueille des élèves présentant des troubles divers (des fonctions cognitives ou mentales, des handicaps d'ordre comportemental).

Corpus T-FLS/1 « Y'a combien de salles » (8'07-8'21)		
1	E	euh::::: Victor ++ qu'est-c(e) qui-↑ ++ y'a 5 étages ++ y'a combien de salles de spectacle↑
2	Victor	salle
3	E	des salles y'en a combien↑
4	Michael	trois
5	Victor	trois
6	E	oui mi- c'est bien Michael y'a 3 salles ++ c'est bien

La reprise du terme « salle » (tour 2) signale à l'enseignante la difficulté que rencontre Victor pour répondre. Elle thématise alors le sujet de la question « salle » dans son intervention suivante pour le mettre en exergue et faciliter la compréhension (Long, 1983), donc éventuellement la réponse. C'est toutefois Michael, un élève de niveau A1, qui donne au tour 4 la réponse attendue par l'enseignante. L'intrusion qui s'est produite dans cet échange est acceptée et validée par l'enseignante pour deux raisons : elle lui permet de sortir de l'impasse pédagogique dans laquelle elle a pénétré (verbalement, la question « des salles y'en a combien » pouvait difficilement être davantage reformulée pour en faciliter la compréhension). Elle fournit la réponse attendue, ce qui permet de poursuivre la trame du cours. L'intrusion vient également, de façon tout à fait inopinée, préserver à la fois la face de Victor, en lui évitant de soumettre une possible réponse erronée, et celle de l'enseignante, en anticipant un éventuel silence dans l'enchaînement de la communication.

C'est une situation identique que présente cet extrait (« Tu vois autre chose »). L'enseignante cherche à ce que Marie (une élève grand débutant) produise plus d'un énoncé :

Corpus T-FLS/2-4 « Tu vois autre chose ? » (8'07-8'21)		
1	E	oui est-c(e) qui- alors- ++ le chien oui tu vois autre chose ou pas↑
2	Marie	(silence 2'')
3	Abdallah	oui il est interdit
4	E	oui il est interdit + très bien

Suite à la question de l'enseignante, Maria reste silencieuse (tour 2). L'intervention d'Abdallah, qui peut être considérée comme une intrusion puisque 1) c'est Maria qui était interpellée et 2) un autre élève levait la main en attendant d'être désigné pour répondre, vient rompre ce silence et faire avancer le cours. De nouveau, l'intrusion est validée. Comme la précédente, elle alimente le cours et préserve la face de l'enseignante en lui évitant de n'avoir pour seule réponse de Maria qu'un long silence. C'est également une manière de prêter main forte à sa camarade qui se trouve dans l'impossibilité/incapacité de répondre. Il se peut aussi qu'elle ne veuille tout simplement pas répondre.

Des cas d'interruptions ou d'intrusions validées sont également observables en FL1 avec cette même enseignante. Dans ce premier exemple, « Etat nationaliste », la classe poursuit

le travail entamé sur *Matin brun*. L'enseignante résume les informations collectées jusque là sur l'Etat totalitaire. Un élève vient l'interrompre (tour 2). Elle tolère cette offense alors que le contenu informationnel, certes pertinent, ne correspond pas directement au thème développé par la professeure : l'absence d'information sur l'Etat dictatorial en place dans le roman *Matin brun*.

Corpus « T-FL1/2-1 « Etat nationaliste » (00'34-00'41)		
1	E	cet état brun <u>on n(e) sait pas c(e) que c'est</u>
2	Cédric	<u>état nationaliste</u> ++ c'est marqué (enfin ?) ils disent
3	E	oui ++ ok

L'intervention n'étant pas foncièrement hors-sujet, elle demeure utile pour reposer les éléments principaux de l'histoire. Dès lors, elle a une visée coopérative, une valeur que reconnaît l'enseignante en la validant malgré son caractère intrusif.

Dans cet autre extrait, « Qu'est-ce qui se passe maintenant Sandrine ? », l'enseignante souhaite montrer la résignation des personnages. Alors qu'elle s'apprête à prononcer le nom de l'élève qu'elle souhaite entendre, désignée par l'orientation de son regard vers le premier rang (Fig.113, cliché a), un autre élève, Cédric, intervient au moment même où elle prononce le nom de Sandrine.

Corpus T-FLS/2-4 « Qu'est-ce qui se passe maintenant Sandrine ? » (8'26-8'40)		
1	E	qu'est-c(e) qui s(e) passe maintenant <u>Sandrine</u> ↑
2	Cédric	<u>X</u>
3	E	pardon↑
4	Cédric	il rajoute le mot brun (au langage?)
5	E	oui c'est-à-dire↑
6	?	XXXX
7	Sandrine	XXXX
8	E	pardon Sandrine↑ + oui ils se conforment aux règles pour ne pas être (nommé ?) ouais ++ tout à fait



Figure 113 : Le regard comme stratégie non verbale d'attribution de tour de parole

L'intrusion de Cédric n'est pas du tout réprimandée parce qu'elle alimente le cours et pose un jalon supplémentaire pour parvenir à l'objectif que l'enseignante a planifié. Au

contraire, elle le considère comme son interlocuteur principal : le regard est orienté vers lui (Fig.113, cliché b) et elle le relance pour qu'il puisse répéter sa phrase, qu'elle valide.

Ainsi, l'injonction paradoxale est une stratégie mise en œuvre pour faciliter la réalisation du projet pédagogique en privilégiant les interventions allant dans ce sens, quitte à se contredire dans les exigences normatives. Cette analyse effectuée depuis la position de l'enseignante mérite d'être complétée par l'étude de la perception qui est faite de cette injonction paradoxale par les élèves francophones, qui ont spontanément soulevé cette question.

2.3 Les normes interactionnelles vues par les élèves. Déréalisation et désir d'identité

Nous pourrions nous en tenir ici et affirmer qu'il arrive aux enseignantes de brouiller les pistes en gérant les interactions de cette manière quelque peu contradictoire. Or, il nous semble intéressant de croiser notre précédente analyse avec la réception de cette injonction paradoxale par les élèves. C'est bien tout l'intérêt des séances d'hétéroscopie organisées avec les élèves de l'EnsM. Même si leurs propos ne peuvent être appliqués tels quels sur les élèves de troisième de l'EnsT, nous pouvons convenir que le ressenti évoqué par les élèves de sixième a des chances d'être partagé dans ses grandes lignes. D'autre part, il nous semble nécessaire de souligner que cette démarche, si on l'envisage d'un point de vue formateur, a l'intérêt non négligeable d'amener les élèves à voir la classe/se voir autrement, à prendre conscience de ce qui s'y déroule. Habituellement, ils la vivent mais ont rarement, si ce n'est jamais l'occasion de prendre du recul sur l'action à laquelle ils participent. Nous reviendrons sur cet intérêt de formation (*cf.* Chapitre XI, § 1.2).

Nous avons retenu deux extraits qui concernent directement la question des règles de prise de parole. A chaque fois, ce sont les élèves qui ont initié la discussion sur cet aspect de la pratique enseignante. Dans cet extrait « Alors que lorsque c'était Hector », elles évoquent une supposée différence de traitement des transgressions des normes interactionnelles.

Corpus hétéroscopie FL1-F « Alors que lorsque c'était Hector » (6CH-FL1)		
1	Elodie	je trouve qu'elle dit qu'il ne faut pas parler sans lever la main et y'en a plein qui font ça et elle dit rien elle gronde toujours les mêmes personnes parce qu'elle pense que c'est eux alors que//
2	Monique	genre avec Lily ma voisine de table quand on parlait ce qui était assez rare eh ben
3	As	(rires)
4	Monique	oui bon voilà aux questions eh ben eh ben des fois on levait pas la main elle nous grondait alors que lorsque c'était Hector euh::: d- qui le faisait tout le temps euh
5	Linda	oui mais Hector le truc c'est qu'elle peut rien faire pour eux mais pour vous si elle vous le dit vous lèverez la main c'est pour ça
6	ENQ.	donc en fin de compte/ vas-y continue
7	Linda	c'est un peu plus dur de leur dire de leur dire de lever la main qu'à nous parce que//
8	Patricia	parce que parce- ouh la- parce qu'ils s'arrêteront jamais même si on leur dit
9	ENQ.	même si on leur dit vous pensez qu'ils ne s'arrêteront jamais ↑
10	Elodie	ils s'en fichent si on leur met des mots dans le carnet
11	Linda	non pas tout le temps ils s'en fichent pas

Que nous révèle ce premier extrait ? Tout d'abord, nous pouvons noter la conscience de l'ambivalence entre un rappel des normes interactionnelles et la tolérance affichée pour certaines offenses conversationnelles. Cela révèle l'existence d'une norme interactionnelle à deux vitesses, adaptée selon le public. Si Monique et Elodie ressentent de toute évidence de l'injustice dans cette pratique : « y'en a qui font ça et elle dit rien » (tour 1) ou « elle nous grondait alors que lorsque c'était Hector qui le faisait tout le temps » (tour 4), Linda décrit différemment la situation. Cette élève propose une analyse assez pertinente, bien que contestable sur le fond, de la situation et de l'intention de l'enseignante. Selon cette élève, l'enseignante ne « peut plus rien faire pour eux [certains élèves peu impliqués, voire perturbateurs] » (tour 5) alors qu'elle peut encore agir avec d'autres pour lesquels rien n'est perdu. Elle évoque sans ambages le dilemme auquel est parfois confronté tout enseignant : vouloir faire progresser *tous* les élèves de la classe ou concentrer ses efforts sur les élèves qui peuvent encore s'en sortir, qui peuvent *a minima* apprendre le métier d'élève.

Voici un second extrait d'échanges (« Elle me le dit souvent, ça m(e) saoule ») qui interviennent quelques minutes plus tard :

Corpus hétéroscopie FL1/F « Elle me le dit souvent, ça m(e) saoule » (7CH-FL1)		
1	E	<i>(voix de l'enseignante dans l'extrait de séance sont en train de visionner les élèves) « c'est bien Linda mais il faut lever la main »</i>
2	As	<i>rires</i>
3	ENQ.	arrêtez (l'ordinateur ++ alors c'est toi Linda↑
4	Linda	oui
5	ENQ.	alors comme tu prends cette remarque quand elle te dit ça↑
6	Linda	j(e) m'en fiche un peu en fait
7	As	<i>(rires)</i>
8	ENQ.	pourquoi↑
9	Linda	j(e) sais pas::: au début de l'année je le faisais souvent de lever la main avant de parler mais là je le fais plus parce que maintenant elle me le dit souvent + ça me saoule quand elle me le dit en plus
10	Elodie	c'est parce que des fois//
11	ENQ.	attends attends c'est quand même lu- <i>(rires)</i> on va la laisser/ tu tu le fais plus oui vas-y
12	Linda	oui j(e) le fais plus parce que maintenant elle m(e) le dit souvent ça m(e) saoule quand elle m(e) le dit parce que voilà
	(...)	
37	Elodie	et quand elle nous fait des remarques de pas lever la main des fois on se sent un peu obligés parce que des fois elle interroge tout l(e) temps les mêmes et donc euh::: les autres eh ben elle les voit pas.

Nous pouvons noter dans cet extrait « Elle me le dit souvent ça m(e) saoule » que le non respect des normes interactionnelles est employé comme acte de rébellion par les apprenantes. Cette « déritualisation » (Moore & Simon, 2002, vnbsp.) est doublement motivée. Prendre la parole sans le consentement de l'enseignante leur permet d'exister en faisant entendre leur voix : « des fois on se sent un peu obligés » (tour 37). Notons d'ailleurs que le verbe utilisé « obliger », employé dans sa forme passive, fait état d'une pression subie : leur acte de résistance ne serait donc pas « prémédité » et encore moins souhaité. C'est l'enseignante qui serait la cause même de ces infractions aux règles interactionnelles. Cette réflexion n'est pas sans rappeler la référence au contrat social de Rousseau, que nous évoquions plus tôt (*cf.* Chapitre II, § 2.2.1) : le pacte social étant violé, chacun recouvre sa « liberté naturelle » (Rousseau, 1762/1963, p.61).

Ce comportement, c'est aussi un acte de résistance à la pression professorale, comme le mentionne Linda (tour 9) : « mais là je le fais plus parce que maintenant elle me le dit souvent ça me saoule quand elle me le dit en plus ». Ce commentaire aurait tout à fait pu être prononcé par un adolescent, hors contexte pédagogique. La résistance à ces normes renvoie étrangement à une crise d'adolescence qui marque le passage à une autre étape. Ici, il s'agit de s'opposer à un parent symbolique, l'enseignant, pour naître en tant qu'individu, acteur de sa (prise) parole et non plus comme un élève, qui ne ferait que réagir aux requêtes de l'enseignante.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes interactionnelles, injonction paradoxale, projet d'enseignement et déritualisation

Dans cette section, nous nous sommes intéressé à l'injonction paradoxale émanant de l'enseignante dans le cadre de la gestion des interactions.

Lorsque les élèves ne s'autorégulent pas, ce sont les enseignantes qui garantissent le respect des normes interactionnelles en employant diverses stratégies multimodales. Leur pratique témoigne toutefois d'un certain flou dans le sens où les élèves peuvent être soumis à une double contrainte : rappel des normes d'organisation des échanges et validation d'interruptions ou intrusions. Nous en avons conclu que, en agissant ainsi, l'enseignante vise à mener à bien son projet d'enseignement en redessinant unilatéralement les frontières de l'acceptabilité en termes de prise de parole.

En nous appuyant sur les corpus hétéroscopiques menés avec les élèves francophones, nous nous sommes alors intéressé à la perception de cette injonction paradoxale par ces élèves. Leurs déclarations révèlent comment leurs interruptions ou intrusions participent en réalité de tentatives de déritualisation. Ces actes de rébellion visent à faire entendre leur voix pour exister, au sens étymologique du terme, alors même que les enseignantes, de leur côté, déploient diverses compétences multimodales pour que chaque élève se sente considéré individuellement en dépit du polylogisme des interactions.

En manipulant les contraires, les enseignantes se rapprochent progressivement et symboliquement de l'image de Shiva Nataraja telle que nous l'avons présentée plus haut. Les similitudes avec la déité hindoue se perçoivent également dans la capacité à prendre en main plusieurs actions à la fois. C'est cette polyactivité que nous allons à présent étudier à travers des exemples de « bimanualité » et d'« ubiquité coénonciative ».

3. Shiva Nataraja à l'école. Polylogisme et ubiquité coénonciative

Régulièrement, nos exemples ont rappelé le caractère polylogal des interactions didactiques. Les analyses qui suivent vont permettre de montrer les stratégies multimodales que mettent en œuvre les enseignantes pour gérer plusieurs activités à la fois. Nous conservons bien évidemment la question de la construction des normes conversationnelles comme fil rouge de nos observations.

La première section donnera l'occasion de nous pencher sur une stratégie gestuelle, la bimanualité, que nous n'avons retrouvée que chez l'EnsM. Cette pratique, qui est une

expression de l'ubiquité coénonciative que nous développerons plus loin, lui offre les moyens de prendre en charge la polyactivité inhérente aux échanges de classe. Un extrait de séance d'autoscopie nous permettra d'entendre les motivations de l'enseignante sur cette pratique. Dans un second temps, nous développerons davantage cette notion d'ubiquité coénonciative qui donne tout son sens à la comparaison symbolique que nous nous sommes permis avec le Shiva Nataraja hindou.

3.1 La bimanualité : une stratégie pédagogique

La bimanualité n'est pas à entendre ici uniquement comme la production gestuelle impliquant les deux mains, comme nous avons pu l'étudier ailleurs (Tellier, Azaoui & Saubesty, 2012). Dans le cadre de ce travail, la bimanualité renverra à l'utilisation des deux mains pour produire deux gestes simultanément ou de manière légèrement différée. Chaque geste faisant partie d'unités gestuelles¹⁵³ (Kendon, 2004) distinctes, ils sont indépendants l'un de l'autre : ils ne partagent donc pas nécessairement la même fonction, ni la même dimension gestuelle.

3.1.1 Bimanualité et gestion des interventions multiples

Pour ce premier extrait (« Le débat, qu'est-ce que ça veut dire ? »), nous avons retenu un exemple de bimanualité utilisée pour organiser différents foyers de prise de parole en FLS. La classe est en pleine discussion sur les élections présidentielles françaises. L'enseignante demande alors aux élèves le sens du mot « débat ».

Corpus FLS/10 « Le débat, qu'est-ce que ça veut dire ? » (19'40-20'04)		
1	E	le débat ++ qu'est-c(e) que ça veut dire↑
2	Nolan	je sais pas
3	E	tu sais pas↑
4	Antonio	oui je sais
5	E	tu sais vas-y on t'écoute
6	Antonio	comme :::
7	Nolan	deux <u>personnes</u>
8	Antonio	<u>les</u> les personnes parl/e/ (au ?)
9	E	des <u>personnes</u> parlent↑
10	Nolan	<u>des</u> ++ des <u>des</u>
11	E	tu <u>brules</u> c'est bien <u>c'est ça</u>
12	Nolan	<u>des des</u>
13	Antonio	<u>plusieurs</u> choses euh:: une chose X
14	E	mais plus précisément vas-y (<i>à Nolan</i>)↑
15	Nolan	quand ++ deux ++ personnes elles parlent de une chose
16	E	tout à fait ++ tout à fait deux personnes qui parlent du MEME sujet

¹⁵³ Une unité gestuelle est constituée de plusieurs mouvements gestuels produits avec la parole.

Au tour 4, Antonio se propose d'expliquer le terme après que Nolan a déclaré son incompetence en la matière (tour 2). Pourtant, à peine a-t-il entamé sa définition que Nolan intervient pour faire une proposition. L'enseignante valide de la main droite l'intervention d'Antonio (Fig.114, clichés a-d). Comme l'indique son geste déictique initié au cliché e, précédé du regard vers Nolan (cliché d), l'enseignante s'intéresse également rapidement à la demande de prise de parole qu'effectue cet élève verbalement (faux-départs aux tours 10 et 12) et gestuellement (la main levée, clichés a-g). Elle effectue donc un double geste main droite/main gauche : de sa main droite elle produit un emblème symbolisant l'approximation (Calbris & Montredon, 1986, p.19) pour évaluer Antonio, de sa main gauche, elle effectue un déictique pour attribuer la parole à Nolan. Fait intéressant, elle maintient son geste de la main droite, comme pour ne pas couper le lien avec Antonio. Cette mise en suspension du geste est une véritable ressource interactionnelle : tout en attirant la parole à Nolan, l'enseignante conserve « visuellement » à l'esprit l'intervention d'Antonio, que celle de Nolan vient compléter. L'EnsM finit par rompre gestuellement le lien avec les élèves lorsqu'elle commence à symboliser par des gestes la parole de Nolan : « elles parlent » (tour 15, clichés i-j).



Figure 114 : Gestion bimanuelle des interventions en FLS

Nolan : [des des

Antonio.: plusieurs choses euh: une chose X

E : mais plus précisément vas-y (à Nolan)

Nolan : quand ++ deux ++ personnes elles parlent] de une chose
(tours 12-15, 19'54-19'58)

Pour finir, ajoutons que dans les situations où l'enseignante est prise par plusieurs interactions simultanément, la bimanualité lui offre les moyens de construire une relation individuelle avec chacun de ses interlocuteurs principaux. Même si le groupe classe EANA est plus réduit que celui de FL1, nous ne pouvons négliger l'impact que cette reconnaissance gestuelle peut avoir pour chacun d'entre eux. *A fortiori*, dans une classe où l'effectif est plus important, cette stratégie peut avoir toute son utilité, notamment pour gérer les prises de parole intempestives tout en poursuivant une autre activité. C'est ce que nous montre l'exemple suivant (« S'il te plaît, tu n'interviens pas ») issu d'un corpus FL1.

L'enseignante, professeure principale de cette classe, organise la prochaine réunion parents/professeurs. Un élève l'interpelle sur la question des bulletins. Alors qu'elle lui explique le fonctionnement, une autre élève, Loubna, intervient sans permission.

Corpus FL1/1 « S'il te plaît, tu n'interviens pas » (6'56-7'15)		
1	Youssef	euh c'est pas au second conseil de classe qu'on a le bulletin
2	E	non ++ et au conseil de classe les professeurs donnent leur avis etc etc on voit [et puis//
3	Loubna	y'a les délégués aussi
4	E	<u>on donne</u>
5	Serge	y'a que les X
6	E	chut s'il te plaît tu n'interviens pas (à Loubna) +++++ et le pro]fesseur principal c'est-à-dire moi et bien je note ce l'avis euh::: l'avis général d'accord

La séquence de captures d'écran suivante (Fig.115) permet de visualiser l'évolution du rappel normatif, et d'en comprendre la motivation. De la main droite, nous voyons que l'enseignante entame un geste iconique sur « et puis » (tour 2) pour symboliser l'acte d'écrire (Fig.115, clichés a-c). Or, nous nous apercevons que son affilié lexical (Schegloff, 1984, p.276 ; Kipp, Neff & Albrecht, 2010, p.15), « je note » (tour 6), est situé bien plus loin après les interventions de Loubna et de Serge. Ainsi, même si la pause située après la première partie de l'intervention de l'enseignante (tour 2) a pu induire Loubna en erreur et lui faire croire qu'elle pouvait prendre la parole (tour 3), il s'avère que la professeure n'avait pas terminé son énoncé. C'est ce qu'indique le connecteur « et puis » et ce début de geste iconique interrompu pour accompagner le rappel normatif (clichés d-g). L'élève a donc coupé l'enseignante dans son explication verbo-gestuelle. Celle-ci suspend son geste iconique (cliché d) et entame son emblème de la main gauche pour opposer une refus à Loubna (clichés d-j), un rappel à l'ordre qu'elle appuie d'un regard fixe (cliché i). Elle récupère le fil de son explication après un « long » silence de 3 secondes en reprenant le geste iconique qu'elle avait dû abandonner plus tôt (clichés j-k). L'enseignante maintient toutefois l'emblème de rejet produit avec sa main gauche :



Figure 115 : Gestion bimanuelle des interventions en FL1
Tours 2-6 (7'03-7'10)

La suite de l'explication montre que l'enseignante poursuit ce geste encore quelques secondes alors même que Loubna, ni aucun autre élève d'ailleurs, ne tente de reprendre la parole. Cela nous renvoie à une réflexion initiée plus haut (cf. Chapitre V, § 2.3.2.2) concernant la difficulté, parfois, à distinguer un geste maintenu d'un geste oublié. Celui-ci en l'occurrence nous paraît avoir été « oublié » sur la fin puisqu'il ne sert plus son intention normative.

3.1.2 La bimanualité vue par l'enseignante : une double utilité pédagogique et psychologique

Lors des séances d'autoscopie, cette enseignante a été sensible à ses gestes bimanuels. Elle leur attribue une double intention pédagogique et psychologique (Corpus autoscopie 3CA-FL1).

1	E	ma façon de gérer c'est je fais ça hop pour euh:: taisez-vous ++ avec les gestes j'essaye aussi de gérer aussi un petit peu bon ici on se tait alors qui veut parler là de désigner de- j'essaye avec les gestes c'est vrai que ça ça m'aide je sens bien de- mais même ça m'aide personnellement quoi de de hop faire taisez-vous ici de désigner
2	ENQ.	en quoi ça t'aide tellement de::↑
3	E	de de de ben disons que parce que- ça m'aide parce que je:: je fais taire enfin plutôt que de dire taisez-vous etc hop voilà et je désigne la personne qui doit parler c'est un petit peu euh:: ça aussi ça me ça me repose la voix plutôt que d'être toujours en train de:: bon comme ça ça me permet de ne pas crier de ne pas être toujours être en train de faire chut chut taisez-vous etc donc euh c'est ça c'est aussi une aide pour que je reste calme posée et voilà quoi

Sur le plan pédagogique, l'enseignante reconnaît à la gestuelle une force perlocutoire assimilable à la parole « je fais taire enfin plutôt que de dire taisez-vous » (tour 3), à la différence près qu'elle permet de gérer plusieurs actions à la fois. En effet, contrairement au verbal, « taisez-vous », qui induit spontanément un accompagnement du regard vers un élève imaginaire (Fig.116, cliché a) et une mono-activité puisque geste, parole et regard sont orientés dans la même direction, le geste bimanuel permet de dissocier deux actions et deux coénonciateurs : un coénonciateur principal, celui qu'elle désigne et regarde en même temps, et un coénonciateur « secondaire » que l'emblème gestuel tient littéralement à distance (clichés b-d).

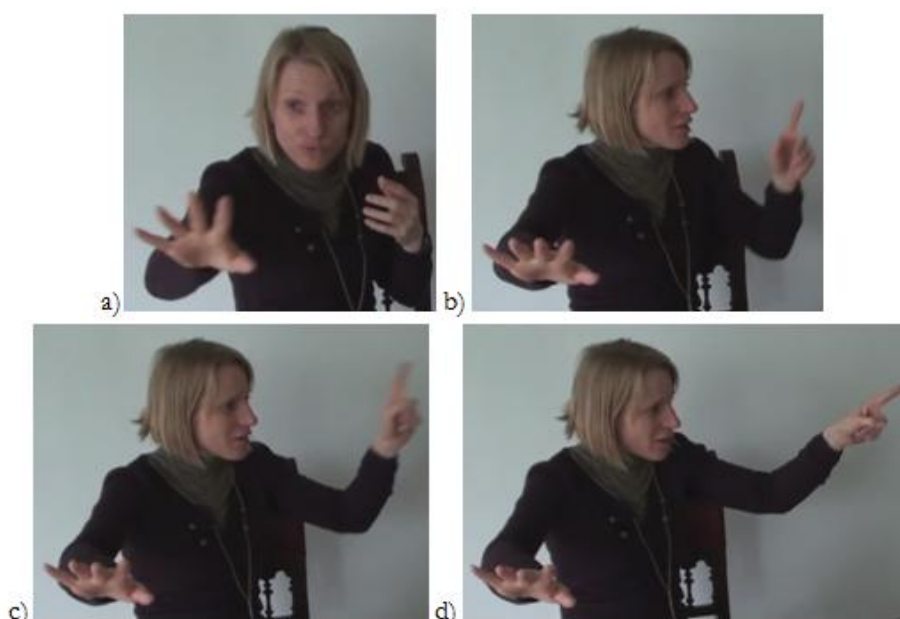


Figure 116 : L'enseignante reproduisant son geste bimanuel durant une séance d'autoscopie plutôt que de dire [taisez-vous etc. hop voilà] (tour 3)

Les exemples mentionnés par l'enseignante rappellent le caractère répétitif et usant de l'activité de gestion de classe. La bimanualité constitue un moyen semble-t-il plus simple (« hop », répété deux fois) et efficace (« voilà ») pour organiser gestuellement les interactions de classe. L'intention psychologique est contenue dans un commentaire d'autant plus intéressant qu'inattendu. Ce procédé donne à l'enseignante le sentiment de moins se fatiguer. En se substituant à la parole, la bimanualité lui permet de reposer sa voix et de décroître le rythme dans lequel elle est prise : « ça me permet de ne pas crier de ne pas être toujours en train de faire chut chut taisez-vous etc donc euh c'est ça c'est aussi une aide pour que je reste calme posée » (tour 3).

Ainsi, la bimanualité s'avère une stratégie essentielle dans la gestion des interventions multiples et parfois irrespectueuses des règles de prise de parole en classe. Elle permet

également à l'enseignante d'organiser plusieurs activités à la fois, tout en se ménageant. Lorsque l'on s'intéresse de plus près à ces stratégies mises en œuvre lors des divers chevauchements qui ponctuent les interactions, nous nous apercevons que les enseignantes se démultiplient pour pouvoir considérer les interventions de plusieurs élèves à la fois. C'est sur cette ubiquité coénonciative, une stratégie foncièrement multimodale, que nous allons à présent nous pencher.

3.2 L'ubiquité coénonciative : Shiva Nataraja en puissance

Les analyses précédentes nous ont fait prendre conscience, progressivement, de la polyactivité mise en œuvre par les enseignantes. Cette aptitude leur permet d'organiser la progression du cours tout en gérant le respect des normes interactionnelles, ou bien d'être en mesure de retenir les interventions contenant la réponse à ses attentes pédagogiques. C'est ce qui nous a encouragé à les comparer à Shiva Nataraja. Après avoir observé cette aptitude sur le plan essentiellement gestuel, nous allons à présent l'étudier dans son actualisation foncièrement multimodale : verbal et mimogestuel. Cette compétence, nous la nommerons *ubiquité coénonciative*. Avant d'en proposer une définition précise, analysons quelques exemples de sa réalisation.

3.2.1 Une analyse intégrée du regard et des gestes déictiques

A l'origine de cette notion se trouve notre intérêt pour une action disjointe regard/geste observée chez les enseignantes de nos corpus. Nous l'avons notée essentiellement dans le corpus de l'EnsT, même si à l'occasion elle est mise en œuvre par l'EnsM, comme dans ce premier exemple (« Ah très bien Nolan »).

Dans ce cours de FLS, il est question des élections présidentielles en France et de la campagne des candidats. Nolan, un élève assez faible en français, intervient et soumet une proposition que valide l'enseignante. Dans cet extrait, les élèves donnent l'impression d'être en concurrence pour proposer la bonne réponse alors que, contrairement à ce que nous avons pu observer dans la section « Voyage en terme inconnu » (*cf.* Chapitre VII, § 1.2), l'enseignante ne semble pas être dans l'attente d'une réponse précise. Chacun avance une idée, dont l'enseignante (tours 9 et 11) ou les élèves (tour 10) évaluent la pertinence. L'intervention de Nolan au tour 12 est validée avec emphase. La particularité de cette validation n'est toutefois pas cette amplification prosodique ; elle se situe au niveau mimogestuel.

Corpus M-FLS/10 « Ah très bien Nolan » (16'01-16'28)		
1	E	euh: en c(e) moment qu'est-c(e) qui s(e) passe avant le premier tour ↑ qu'est-c(e) qui s(e) passe↑ ++ que s(e) passe-t-il↑
2	Anouar	il a:.....
3	E	que font les hommes politiques avant ++ avant les élections↑
4	Anouar	<XX>
5	E	qu'est-c(e) qu'ils font les hommes politiques↑
6	Anouar	euh :::
7	E	oui↑
8	Carlos	ils réfléchissent
9	E	ils réfléchissent ++ tout à fait
10	Anouar	non c'est pas ils réfléchissent
11	E	ils réfléchissent à un programme
12	Nolan	il y a publicité
13	E	AH:..... TRES bien Nolan
14	Antonio	il a dit quoi↑
15	E	tu peux répéter↑
16	Nolan	publicité
17	Anouar	quoi↑
18	E	publicité c'est ça qu(e) t'as dit↑ ++ voilà

Les clichés suivants permettent de visualiser cette polyactivité qui s'étend sur trois secondes. Au moment où l'enseignante formule sa félicitation « ah très bien », elle pointe son index vers Nolan et le regarde (Fig.117, clichés a-d). Fait singulier, à l'instant où elle prononce son prénom (15'21), elle oriente son regard vers les élèves situés à sa droite tout en maintenant son déictique en direction de Nolan (cliché e).



Figure 117 : Exemple de disjonction regard/déictique
[Ah très bien Nolan] (tour 13, 15'19-15'22)

A-t-on affaire à un trope communicationnel, que Kerbrat-Orecchioni (1990, p.92) définit comme un renversement de la hiérarchie des destinataires ? Son allocutaire officiel est Nolan : elle prononce son nom, assimilable à l'emploi du pronom de seconde personne (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p.26), mais elle regarde les élèves situés à sa droite au moment même où elle le dit. Cette action interroge sur la hiérarchie des destinataires. Ce qui se joue certainement ici, c'est une tentative d'attirer l'attention des autres élèves et de faire de Nolan un exemple à suivre. Ce dernier semble être un (simple ?) support de construction de savoir : il permet à

l'enseignante de susciter l'intérêt des autres élèves, comme le confirme la réaction d'Antonio : « il a dit quoi » (tour 14). En étant une coénonciatrice plurielle sur le plan mimogestuel, l'enseignante met en place toute une stratégie multimodale qui lui offre l'opportunité de servir littéralement de relais entre les élèves, allocutaires secondaires, et Nolan, son interlocuteur *a priori* privilégié.

L'exemple suivant (« Quels sont les sentiments II ? »), déjà observé pour d'autres raisons (cf. Chapitre VII, § 1.2.2), montre l'EnsT dans une situation identique à la précédente. Il est ici question de traiter des sentiments du narrateur de *Matin brun*. La recherche de l'adjectif approprié a initié toute une série de propositions émanant des élèves. Aux tours 3, 5 et 7, l'enseignante reprend les idées des élèves ; elle les regarde chacun à leur tour au fur et à mesure qu'elle reprend leurs idées.

Corpus T-FL1/2-4 « Quels sont les sentiments II ? » (0'30-0'46)		
1	E	quel est ce sentiment↑ ++ les sen- le sentiment du narrateur↑++ au début↑
2	Luc	triste
3	E	triste
4	Elise	il est un peu ému
5	E	il est un peu ému
6	Nabil	juste un peu ému
7	E	juste un peu ému +++ bien
8	Nicole	il est indifférent
9	E	ok +++ bien c'est le bon mot ++ <u>plus fort</u> ++ <u>très bien</u>
10	Nicole	<u>Il est indifférent</u> on <u>vient de tuer</u> son chien XXX
11	E	très bien

Une différence majeure survient au tour 9, quand elle valide l'intervention de Nicole. Nous observons alors une disjonction entre le geste qu'elle effectue de la main et l'orientation du regard (Fig.118) :

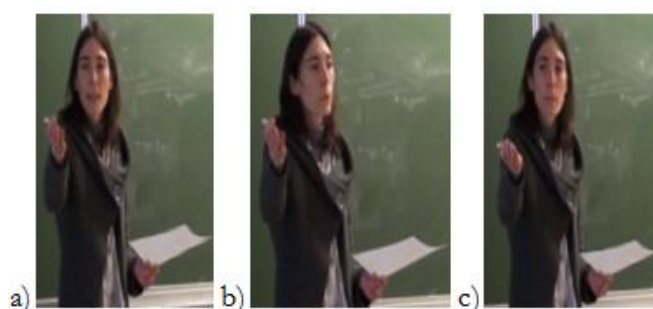


Figure 118 : Disjonction regard/déictique - EnsT
 [ok +++ bien c'est le bon mot ++ plus fort ++ très bien]
 (tour 9, 00'42-00'46)

Dans un premier temps, l'enseignante valide l'intervention de l'élève verbalement (« ok bien ») et dirige son regard et sa main vers l'élève (Fig.117., cliché a). Dans un deuxième temps, elle

oriente son regard vers la classe en énonçant « c'est le bon mot », le déictique maintenu en direction de Nicole (cliché b). Cette suspension du geste permet aux élèves éventuellement inattentifs de localiser visuellement dans la classe la source de l'énoncé félicité. Ce maintien gestuel permet également à Nicole de conserver le tour de parole. D'ailleurs, l'enseignante regarde de nouveau Nicole sur « plus fort très bien » : la classe est amenée à suivre le regard de l'enseignante vers Nicole, à qui elle redonne la parole. En organisant ainsi cette attention conjointe, l'enseignante crée une communauté d'apprenants. A noter, il semblerait que nous observions à nouveau un effort de la part de l'enseignante de démultiplier les sources du savoir. En effet, « le *bon mot* » indiquerait que l'enseignante avait des attentes bien précises quant à l'adjectif à employer pour qualifier le personnage. Elle ne se pose toutefois pas comme la source unique du savoir mais plutôt comme agent de liaison entre celle-ci et le reste de la classe.

D'autres occurrences de disjonction dans l'orientation geste/regard nous ont interpellé. Elles concernent uniquement l'EnsT et c'est à son sujet que l'on pourra parler d'un style professoral lorsque nous évoquerons l'ubiquité coénonciative.

3.2.2 Polylogisme et ubiquité coénonciative

L'extrait suivant (« Il a peur »), tiré du cours de FL1, offre un exemple de gestion multimodale du polylogisme en classe. L'EnsT interroge une élève, Paula, sur la réaction du narrateur de *Matin brun* lorsque son ami est arrêté. Au tour 4, deux interventions d'élèves se chevauchent : celle de Paula, l'élève désignée, et Florent, qui intervient sans avoir au préalable obtenu l'autorisation de le faire.

Corpus T-FL1/2-3 « Il a peur » (3'15-3'28)		
1	E	euh:: ++ Paula ++ à la fin quand il voit l'arrestation de son ami tu te rappelles quand il voit qu'il est arrêté↑
2	Paula	XX
3	E	tu t(e) rappelles un peu comment il réagit ou pas↑
4	Paula	(<u>il y a euhm:::</u> ?)
5	Florent	<u>il a [peur</u>
6	Paula	il euh:::] il monte les escaliers et il prend l'ascenseur pour pas euh:::
7	E	oui +++ Florent↑

Si l'on ne s'en tient qu'à la transcription verbale, l'enjeu interactionnel nous échapperait entièrement. Nous perdriions en effet l'injonction paradoxale qu'effectue l'enseignante : elle valide l'intervention de Florent, mais invite à se taire en même temps (Fig.119., clichés d et e). Prêtons donc attention à la brève action mimogestuelle de l'enseignante (Fig.119).



Figure 119 : Exemple 1 d'ubiquité coénonciative en FL1

Florent : il a [peur

Paula : il euh:::::] il monte les escaliers et il prend l'ascenseur pour pas euh::::

E : oui +++ Florent

(tours 5-7, 3'18-3'26)

Dans un premier temps, elle s'intéresse à l'énoncé que Paula est en train de construire (cliché a). L'intervention de Florent lui fait détourner le regard dans sa direction en deux temps : la première fois, elle reconnaît l'existence d'une autre source d'information potentielle (cliché b). La seconde fois, elle le regarde à nouveau pour valider d'un geste de pointage le contenu informationnel (cliché d) mais également pour rappeler le respect des règles de prise de parole à l'aide d'un emblème (cliché e), tout en maintenant de l'intérêt pour les propos de Paula. Soulignons que la multiactivité mimogestuelle que nous venons de décrire s'effectue sur une période de quatre secondes et que, de fait, l'enseignante se retrouve être la coénonciatrice principale de deux élèves quasi simultanément (en plus des vingt-quatre autres élèves).

L'intérêt qu'elle porte à l'intervention de Florent s'explique par la pertinence de sa proposition qui est en accord avec les attentes qu'elle avait. L'énoncé de Paula semble à peine considéré : si l'on prête attention aux tours de parole, nous nous apercevons que l'enseignante revient vers Florent avant même que Paula n'ait terminé son idée « pour pas euh:::: » (tour 6). Si cette allocation du tour de parole inopinée peut être considérée comme un possible FTA, le gain pédagogique que l'enseignante en tire semble l'emporter sur le risque encouru.

Le même fonctionnement est observé dans cet autre extrait de corpus : « C'est monsieur tout le monde ». La classe cherche à décrire les personnages de *Matin Brun* :

Corpus T-FL1/1-2 « C'est monsieur tout le monde » (6'20-6'31)		
1	E	alors pourquoi la cinquantaine toi (<i>à Pierre</i>)↑
2	Albert	<u>[(c'est monsieur tout le monde?)</u>
3	Pierre	<u>non mais j(e) sais pas</u> la cinquantaine la soixantaine j'en sais rien
4	E	XX ++ oui Albert] un peu plus fort
5	Albert	c'est monsieur tout le monde
6	E	oui ++ c'est monsieur tout le monde

La séquence d'actions mimogestuelles décrites ici se réalise en l'espace de cinq secondes (*cf.* durée des clichés reproduits, Fig.120). Tout d'abord, l'enseignante se positionne comme l'interlocutrice de Pierre qu'elle vient d'interpeler (tour 1) et vers lequel elle oriente son regard (Fig.120, cliché a). Pourtant très rapidement, elle porte de l'intérêt à l'intrusion d'Albert (clichés b-f) : tout en écoutant et regardant Pierre, elle pointe Albert du doigt pour valider son intrusion¹⁵⁴.



Figure 120 : Exemple 2 d'ubiquité coénonciative en FL1

Albert : (c'est monsieur tout le monde ?)

Pierre : non mais j(e) sais pas la cinquantaine la soixantaine j'en sais rien

E : XX ++ oui Albert

(tours 2-4, 6'22-6'27)

Cela interroge à nouveau sur l'identité de son coénonciateur « privilégié » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.88) ? Si les analyses de Goodwin (1981, 1996) ou Goffman (cité dans Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*) ont pu mettre au jour le rôle du regard dans la construction du coénonciateur, il se trouve que cela ne peut s'appliquer dans cette situation. Le déictique produit, sur lequel l'enseignante effectue un battement pour signaler l'intérêt qu'elle porte à

¹⁵⁴ Notons également que l'enseignante réalise ici une forme d'infraction interactionnelle en se désintéressant ponctuellement de l'intervention de Pierre.

l'énoncé d'Albert (clichés d-e), semble nous indiquer son coénonciateur principal, Albert, et confirmer l'existence d'un trope communicationnel. D'ailleurs, c'est à peine si l'intervention de Pierre est reconnue : dès qu'il a prononcé « non mais j(e) sais pas » (tour 3), l'enseignante valide gestuellement l'énoncé qu'Albert vient de terminer (clichés d-f). La remarque de Pierre ne semble pas suffisamment pertinente pour qu'elle s'y attarde : elle émet un commentaire, inaudible, et de suite revient vers Albert.

Cet exemple permet de souligner l'importance de la multimodalité dans la gestion de plusieurs foyers d'interventions à la fois. Son regard lui permet de maintenir la relation interlocutive avec Pierre et le déictique crée un lien privilégié avec Albert en validant son énoncé. L'ubiquité coénonciative fait de l'enseignante une coénonciatrice plurielle apte à prendre en charge le polylogisme inhérent aux interactions didactiques. De fait, elle est à même de pouvoir sélectionner les interventions qu'elle considère les plus pertinentes pour la poursuite de sa planification pédagogique.

Cette compétence est observable également en contexte FLS, ce qui nous permet de la ranger parmi le style professoral de cette enseignante. Ici (« Pas droit d'utiliser le portable »), trois élèves interviennent quasi simultanément. Si l'échange transcrit dure cinq secondes, notons que notre analyse ne concerne que deux secondes (25'02-25'04) durant lesquelles l'enseignante se démultiplie pour réagir à trois élèves à la fois.

Corpus T-FLS/1 « Pas droit d'utiliser le portable » (24'59-25'04)		
1	E	c'est arrivé une fois en classe ça
2	Otman	ah oui Madame
3	E	oui
4	Mireille	pas (se disputer ?)
5	Abdallah	<u>pas droit d'utiliser l(e) portable</u>
6	Otman	<u>XX</u> ++ on peut pas::: sortir dans::: la (tramway?)

Elle commence par prêter attention à Otman (tour 3, Fig.121, cliché a), mais la prise de parole par Mireille lui fait détourner le regard vers cette dernière (cliché b) et préparer le déictique pour valider son intervention (clichés b-d).



Figure 121 : Exemple d'ubiquité coénonciative en FLS

Abdallah : [pas droit d'utiliser l(e) portable

Otman : XX ++ on] peut pas::: sortir dans::: la (tramway?)

(tours 5-6, 25'02-25'04)

Notons au passage que l'instant du stroke du déictique correspond au moment précis où l'enseignante oriente de nouveau son regard vers Otman (cliché d) : ces deux actions interactionnelles fortes sont donc concomitantes. Elle le maintient sur celui-ci tout en effectuant une série de battements de son majeur en direction de Mireille, ce qui signale la pertinence de cette intervention-ci par comparaison à celle d'Otman. Sur la rétraction du déictique, elle regarde brièvement Abdallah (cliché e), lui signifiant ainsi qu'elle prend également en compte son intervention. Elle reviendra d'ailleurs par la suite sur ces trois énoncés : « alors y'a trois choses que vous avez dites c'est très bien » (25'16-25'19), ce qui témoigne de son aptitude à prêter attention à tous ces échanges à la fois.

Cette analyse, tout comme les précédentes, nous offre l'opportunité de souligner l'importance de cette ubiquité coénonciative au plan interactionnel et les enjeux qu'elle fait naître. D'une part, elle permet à l'enseignante d'opérer un trope communicationnel lui permettant de sélectionner l'intervention répondant au mieux à ses attentes. Par ailleurs, cette compétence intervient tant dans la construction des normes interactionnelles, que dans la construction d'une relation interpersonnelle enseignant/apprenant. Elle permet de faire exister chaque élève à travers la reconnaissance, même brève, de leurs interventions, quand bien même seraient-elles contraires aux règles des tours de parole. Nous nous apercevons que cette aptitude s'actualise *a priori* davantage dans des situations impliquant un acte évaluatif et un chevauchement/intrusion d'interventions. C'est la situation d'énonciation qui impose à l'enseignante la nécessité d'endosser le statut de coénonciatrice plurielle.

Sur la base de ces analyses, et avant de proposer une définition de l'ubiquité coénonciative, nous souhaiterions éclaircir un point. Le terme « coénonciative » sera pris dans le sens culiolien, à savoir que tout sujet d'une interaction est coénonciateur puisque auditeur et locuteur communiquent simultanément (Vion, 1992, p.44). Cette précision étant apportée, l'*ubiquité coénonciative* est entendue comme la capacité à être le coénonciateur de plusieurs élèves quasi simultanément. Considérée dans le processus de normalisation, cette compétence offre la possibilité à l'enseignante de faire respecter les normes interactionnelles tout en poursuivant simultanément une autre action, ou de sélectionner, parmi les diverses interventions concomitantes celle qui correspond à ses attentes linguistiques/pédagogiques. Plus globalement, les interactions didactiques étant foncièrement polylogales, l'enseignante peut être amenée à valider l'intervention d'un élève 1 par un hochement de tête, tout en désignant de la main un élève 2 pour lui donner la parole et répondre, dans la foulée, à un élève 3. Cette aptitude, qui pourrait fort bien se retrouver dans d'autres contextes professionnels, met nécessairement en œuvre des stratégies multimodales de gestion des interactions.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : gestion des polylogues, ubiquité coénonciative et multimodalité

Les analyses multimodales présentées dans la section 3 s'intéressaient aux invariants dans les pratiques normalisatrices des enseignantes d'un contexte à un autre. Nous avons mis au jour une autre forme de style professoral, une compétence que nous avons nommée *ubiquité coénonciative* qui permet aux enseignantes de rappeler ou construire les normes interactionnelles, pour l'essentiel, tout en poursuivant le projet d'enseignement.

Cette aptitude peut s'exprimer gestuellement lors d'une action bimanuelle. Il s'agit de situation durant lesquelles l'enseignante produit des gestes différents avec les deux mains. Cela lui offre la possibilité de gérer deux foyers d'interaction simultanément tout en réalisant des fonctions pédagogiques différentes si besoin. Durant une séance d'autoscopie, l'enseignante s'est intéressée à la question de la bimanualité pour souligner l'intérêt pédagogique (gérer plusieurs actions à la fois) et psychologique (calmer) de cette action.

Lorsque cette ubiquité coénonciative fait appel à plusieurs canaux de communication à la fois (regard/geste/parole), l'enseignante semble se démultiplier sur le plan énonciatif. Elle est alors en mesure de prendre en charge le polylogisme inhérent aux interactions didactiques. Elle lui permet de considérer chaque intervention, pour sélectionner celle qui convient le mieux à ses attentes. Elle facilite également la construction d'une relation interpersonnelle privilégiée avec chacun de ses élèves.

Cette compétence nous rappelle le rôle essentiel de la multimodalité dans les pratiques de normalisation ainsi que, plus largement, dans la gestion des interventions.

SYNTHESE DU CHAPITRE X

La progressive porosité des contextes étudiée au chapitre précédent nous a conduit à nous intéresser, dans ce chapitre X, à la réalisation du style professoral, tel que nous le définissons avec Cicurel (2011a).

En analysant l'élaboration des normes linguistiques, nous avons constaté une certaine surgestualisation chez une enseignante, ce qui nous a offert l'occasion de prolonger la réflexion sur la notion de profil gestuel (Tellier, 2006). A partir d'un exemple d'emblème, nous avons signalé l'existence d'un invariant gestuel qui relève d'un style gestuel professoral propre à cette enseignante. Nous avons alors étudié les interférences intradidactiques qu'il induit et leur perception par des élèves francophones. Ceux-ci ont également été sensibles à l'injonction paradoxale, une autre réalisation du style professoral rencontrée lors de la construction des normes interactionnelles par leur enseignante. Si cette action vise un objectif pédagogique précis puisqu'il permet à cette enseignante, ainsi qu'à sa collègue toulousaine, l'occasion de dérouler son projet pédagogique, elle n'en est pas moins source d'incompréhension, voire de sentiment d'injustice chez les élèves interrogées. Selon leurs déclarations, ce ressenti motive leur résistance à cette normalisation, expression de leur existence interactionnelle.

Que chaque élève se sente individuellement écouté, pris en charge sur le plan énonciatif même lors de chevauchements ou interruptions est pourtant ce que visent les enseignantes par la mise en œuvre de stratégies multimodales, telles que la bimanualité et l'ubiquité coénonciative. En gérant simultanément plusieurs foyers d'interactions, ces compétences permettent aux enseignantes de garantir le respect des normes interactionnelles ou de sélectionner l'intervention correspondant à des attentes précises, tout en facilitant la progression du cours.

C'est d'ailleurs un élément sur lequel s'était penchée l'enseignante lors des séances d'autohétéroscopie. Cette pratique vidéoscopique s'est avéré un outil efficace pour l'aider à conscientiser sa pratique. C'est sur l'implication des dispositifs de vidéoscopie en termes de formation que nous allons à présent nous pencher.

CHAPITRE XI

DE LA RECHERCHE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES. LA TRILOGIE VIDEOSCOPIQUE AU SERVICE DU TERRAIN

Ce dernier chapitre a pour objectif de répondre à ces questions de recherche, qui visent à expliciter le rôle de la vidéo dans la formation :

- *Quel est l'impact de la gestuelle pédagogique sur les élèves ?*
- *Quel(s) élément(s) de formation l'étude de ces corpus nous permet-elle d'envisager, à travers la question des normes, sur la question du répertoire didactique et de l'intradidacticité ?*

Rien de bien original, *a priori*, à s'intéresser à la vidéoformation puisque cette réflexion a été soumise dès 1965 au 4e Symposium sur les machines à enseigner (Zifreund, 1966/1973). Par la suite, de nombreux travaux en ont souligné l'intérêt dans la formation professionnelle initiale ou continue (Linard & Prax, 1978 ; Peraya, 1990 ; Bourron & Denneville, 1995 ; Mottet, 1996 ; Faïta & Veira, 2003 ; Gadoni & Tellier, 2014). La particularité de notre approche est de croiser les points de vue des acteurs principaux, comme nous y engageant Bucheton & Dezutter (*dir.*, 2008, p.42). Cela requiert de mettre en perspective trois démarches vidéoscopiques différentes : 1) l'autoscopie : l'enseignante observe et commente des extraits de ses cours FL1 et FLS ; 2) l'hétéroscopie : des élèves de cette enseignante observent et commentent les mêmes extraits de cours selon la classe à laquelle ils appartiennent (FLS ou FL1) ; 3) l'autohétéroscopie : l'enseignante observe et commente les remarques émises lors des séances d'hétéroscopie.

Pour mémoire (*cf.* Chapitre V), les vidéos présentées en autoscopie et hétéroscopie étaient constituées de divers extraits d'interactions de classe pour lesquels nous avons retenu trois principaux critères. Nous avons sélectionné cinq fonctions verbales : relances, félicitations, corrections explicites, reformulations et désapprobations sur la base de leur rôle supposé dans la construction des normes scolaires. Pour chacune, les segments conservés devaient être suffisamment représentatifs de l'agir de l'enseignante sur le plan verbal et mimogestuel. Enfin, les extraits devaient être suffisamment longs pour éviter de biaiser davantage le visionnage des vidéos par les personnes concernées. La consigne donnée à l'enseignante et aux élèves était de regarder les vidéos et d'arrêter lorsqu'ils avaient un commentaire à apporter, à quelque niveau que ce soit, sur les pratiques de l'enseignante. Pour ce qui est des séances d'autohétéroscopie, l'enseignante visionnait les films complets des séances d'hétéroscopie de FLS et ceux de FL1 organisés avec le groupe de filles uniquement

car 1) le contenu de leurs commentaires était susceptible de faire davantage réagir l'enseignante, 2) faire visionner les films des deux groupes aurait été certes plus objectif mais cela aurait requis davantage de temps disponible de la part de l'enseignante (chaque film dure plus de 40 minutes) et nous ne souhaitons pas abuser de son amabilité.

Nous avons jusqu'à présent fait régulièrement appel à ces corpus vidéoscopiques pour étayer nos analyses (voir par exemple les chapitres VIII, § 1.2 et X, § 1.1 et 1.2) ; nous allons à présent les considérer en tant que moyens de formation puisqu'ils amènent les acteurs concernés à tenir une posture réflexive sur leur pratique. Si la notion de « praticien réflexif » (Schön, 1994) semble aujourd'hui galvaudée, la posture à laquelle elle renvoie n'en demeure par moins essentielle dans la formation initiale et/ou continue des enseignants. A la suite de Coen (2006, p.151) nous pensons que les élèves également pourraient bénéficier d'un regard critique sur leurs actions et sur celles de leur enseignant. C'est tout l'intérêt des séances d'hétéroscopie. Elles ont permis de nous pencher sur la question des élèves en tant qu'apprenants réflexifs. Dans quelle mesure les séances d'hétéroscopie leur permettent-elles de poser une réflexion critique sur les attentes normatives de leur enseignante, une démarche utile dans l'apprentissage de leur métier d'élève ?

L'engouement légitime pour ces supports de formation ne doit pas occulter la difficulté de l'exercice pour les participants. En effet, le travail à partir de supports vidéo peut s'avérer une expérience douloureuse en ce que l'on est confronté à des images de soi qui peuvent s'opposer à l'image idéale que l'on espère renvoyer à l'autre (Linard & Prax, 1978 ; Peraya, 1990 ; Bourron & Denneville, 1995). Nous avons déjà évoqué la réaction que l'une des deux enseignantes observées a eue face à son image. Il va de soi que plus délicate encore est la confrontation de l'enseignante aux observations des élèves. Comme nous le verrons, en complétant l'autoscopie, elle présente néanmoins un réel bénéfice en formation.

Nous présenterons en premier nos conclusions concernant le travail hétéroscopique. Il nous a semblé plus logique de procéder ainsi car nous y ferons régulièrement référence par la suite, lorsque nous aborderons l'autohétéroscopie.

Dans un premier temps, la première section, intitulée « L'hétéroscopie : développer une position réflexive sur l'enseignement », nous nous intéresserons aux propos des élèves recueillis lors de séances d'hétéroscopie. Nous y aborderons tout l'intérêt de ces séances pour les élèves, en ce qu'elles permettent d'initier tout un processus menant à une position d'apprenant réflexif. Nous nous intéresserons à la vidéoscopie comme outil formateur auprès de l'enseignante. La deuxième section, « Autoscopie et autohétéroscopie. De l'autre côté du miroir », sera l'occasion d'analyser les réactions multimodales de l'enseignante observant sa pratique rapportée par la caméra, puis telle que perçue par ses élèves. Elle servira de prétexte à une discussion sur les intérêts de la vidéo à la formation initiale et continue des professeurs.

1. L'hétéroscopie : développer une position réflexive sur l'enseignement chez l'apprenant

Notre perspective principale ne sera pas ici de nous interroger sur l'intérêt de la vidéo comme un outil favorisant un travail métacognitif par les élèves sur leurs actions (Coen, 2006). En revanche, nous la considérerons comme un support de formation intéressant avec ce public pour qu'ils analysent les actions de leur enseignante. Cela devrait les conduire à prendre du recul sur l'enseignement, ses enjeux et, plus globalement, sur les attentes de l'école, en se demandant quelles sont les intentions, les logiques derrière la pratique professorale. Il s'agit donc de s'interroger sur l'intérêt de former les élèves à l'esprit critique sur la question pédagogique, une démarche en cohérence avec la proposition n°3 des nouvelles propositions pour un socle commun de connaissances, de compétences et de culture : la formation de la personne et du citoyen (M.E.N., 2014).

Nous verrons, dans une première sous-section intitulée « Hors la classe : devenir un apprenant réflexif critique », que la confrontation à la vie de classe et à l'action professorale suscite un certain nombre de réactions rappelant la nécessité de guider les élèves tout au long de ce processus de distanciation. Cette première partie permettra ensuite de nous pencher sur l'intérêt en termes de formation pour les élèves. Dans la sous-section « Etre un apprenant réflexif critique : (se) voir et (se) dire », nous évoquerons tout l'intérêt de cette pratique sur le plan scolaire et ses possibles implications sociales.

1.1 Hors la classe : devenir un apprenant réflexif

Dans cette sous-section il sera question d'étudier les « sujets didactiques » (Reuter, *dir.*, 2010, p.91) dans le passage de l'élève, statut qui renvoie à l'inscription scolaire, à l'apprenant, sujet pédagogique « devant se comporter et étudier de telle ou telle manière » (*ibid.*, p.92).

Devenir un apprenant réflexif signifie donc prendre du recul vis-à-vis de la classe pour mieux considérer les attentes précises de l'école, comme le rappelle la définition proposée. Ce changement de posture requiert un accompagnement où les films de classe ont certainement un rôle à jouer.

1.1.1 Film de classe et film de vacances : une confusion légitime ?

Pour mémoire, nous avons procédé à des séances d'hétéroscopie avec deux groupes d'élèves francophones : l'un était constitué de filles, l'autre de garçons. Jusqu'à présent, les extraits hétéroscopiques FL1 ne comportaient que des exemples du groupe de filles. Leurs

interventions, contrairement à celles des garçons, contenaient très fréquemment une interprétation ou un commentaire sur l'agir professoral. Nous aurons ici davantage de références aux séances menées avec les garçons francophones car elles présentent des occurrences intéressantes à analyser.

Très régulièrement, le visionnage avec les élèves francophones a été ponctué de rires, plus ou moins discrets, et de regards de connivence entre les différents participants selon l'image observée dans la vidéo. Cela n'a pas été observé avec les deux EANA qui ont accepté de participer à l'hétéroscopie. Globalement, le comportement des élèves français pouvait s'apparenter à celui que l'on aurait pu observer s'ils avaient été face à un film de vacances. Il était question de trouver dans la vidéo une trace verbale ou visuelle de la présence d'un élève précis : « je vois pas où il est Nasser » ou de la sienne : « pourquoi elle me regarde Patricia » ; « hein c'est là quand y'a plein de bruit- ah là c'est mes gants là » (Fig.122) :



Figure 122 : Réaction d'un élève apercevant ses gants dans la vidéo

A d'autres moments, le film de classe devenait une vidéo que l'on regarde comme un bon film : « oh voilà Nasser » (Fig.123) :



Figure 123 : Réaction amusée d'élèves visionnant la vidéo de classe

Si la réaction de l'enseignante en situation d'autoscopie et autohétéroscopie était légitimement celle d'un choc (voir infra § 2.2.2.1), il est tout aussi logique d'observer, chez les élèves, un certain plaisir à visionner ces films de classe. Un tel amusement n'est d'ailleurs peut-être pas tout à fait étranger à leur motivation à participer aux séances d'hétéroscopie.

Pour ce qui est des commentaires, une différence dans le traitement de l'image par les garçons et les filles s'est progressivement ressentie. Sans tomber dans les clichés, les garçons observaient la progression de la vidéo en se limitant à une activité de description ou de paraphrase de la parole de l'enseignante :

- « là elle corrige le verbe que Manuel a dit au lieu de tomba il dit tombèrent » ;
- « là elle dit et qu'est-ce qu'on dit quand on arrive en retard »

De fait, obtenir des commentaires sur les actions a nécessité un guidage régulier effectué essentiellement sous forme de relances ou de rappel de l'objectif de cet exercice :

- « Et elle fait quoi en disant ça » ;
- « Et ça veut dire quoi » ;

Youssef	là elle a posé une question quand les écluses elles s'ouvrent qu'est-ce qui se
	passe
ENQ.	regardez surtout les REactions + lorsqu'elle pose des questions c'est normal

Ces derniers éléments font apparaître une certaine différence de posture entre le groupe de garçons et de filles. Celles-ci sont spontanément critiques et réflexives alors que les garçons sont davantage dans une approche principalement descriptive, qui relève davantage de la dimension référentielle qu'évoquent Blanchet & Gotman (1992, p.78). Comment interpréter cette différence : est-ce lié à une question de maturité ? La formulation de nos questions n'était-elle pas appropriée au groupe de garçons francophones ? La constitution du groupe a-t-elle été mal pensée ?

Par ailleurs, essentiellement dans ce groupe de garçons, nous avons constaté une forme de projection dans la scène observée, qu'ils revivent une seconde fois sans véritable distanciation¹⁵⁵. D'ailleurs, leurs interventions se font spontanément en levant la main, comme s'ils étaient encore en classe. Ce comportement n'a pas été observé pendant l'hétéroscopie avec les élèves filles. Si, par leurs comportements, les élèves ont révélé des attitudes différentes face à la vidéo, nous devons par ailleurs remarquer une certaine convergence dans une mise en scène de soi dont ces séances ont été le théâtre.

1.1.2 L'hétéroscopie : une mise en scène de soi

Les séances étaient des prétextes à des mises en scène de soi durant lesquelles certains élèves cherchaient à s'affirmer ou à exister. La parole étant le moyen le plus naturel pour cela,

¹⁵⁵ Il s'est agi de la construire avec eux (*cf. infra* § 1.2).

elle était alternativement un bien précieux dont il fallait se saisir ou un territoire qu'il fallait défendre (9CH-FL1) :

Justin	là elle explique <u>pourquoi</u> //
Nasser	<u>les euh</u>
Justin	chut c'est moi (<i>rires</i>) là elle explique pourquoi pourquoi il faut pas dire tombèrent et il faut dire tomba

Comme l'indique la séquence de captures d'écran suivante (Fig.124, extraites du Corpus hétéroscopie 8CH-FL1), où se déroule une lutte de pouvoir mimogestuelle entre Justin et Nasser, l'affirmation de soi employait également des moyens non verbaux. Il s'agissait d'avoir la main sur l'ordinateur, qui accordait le droit à la parole :

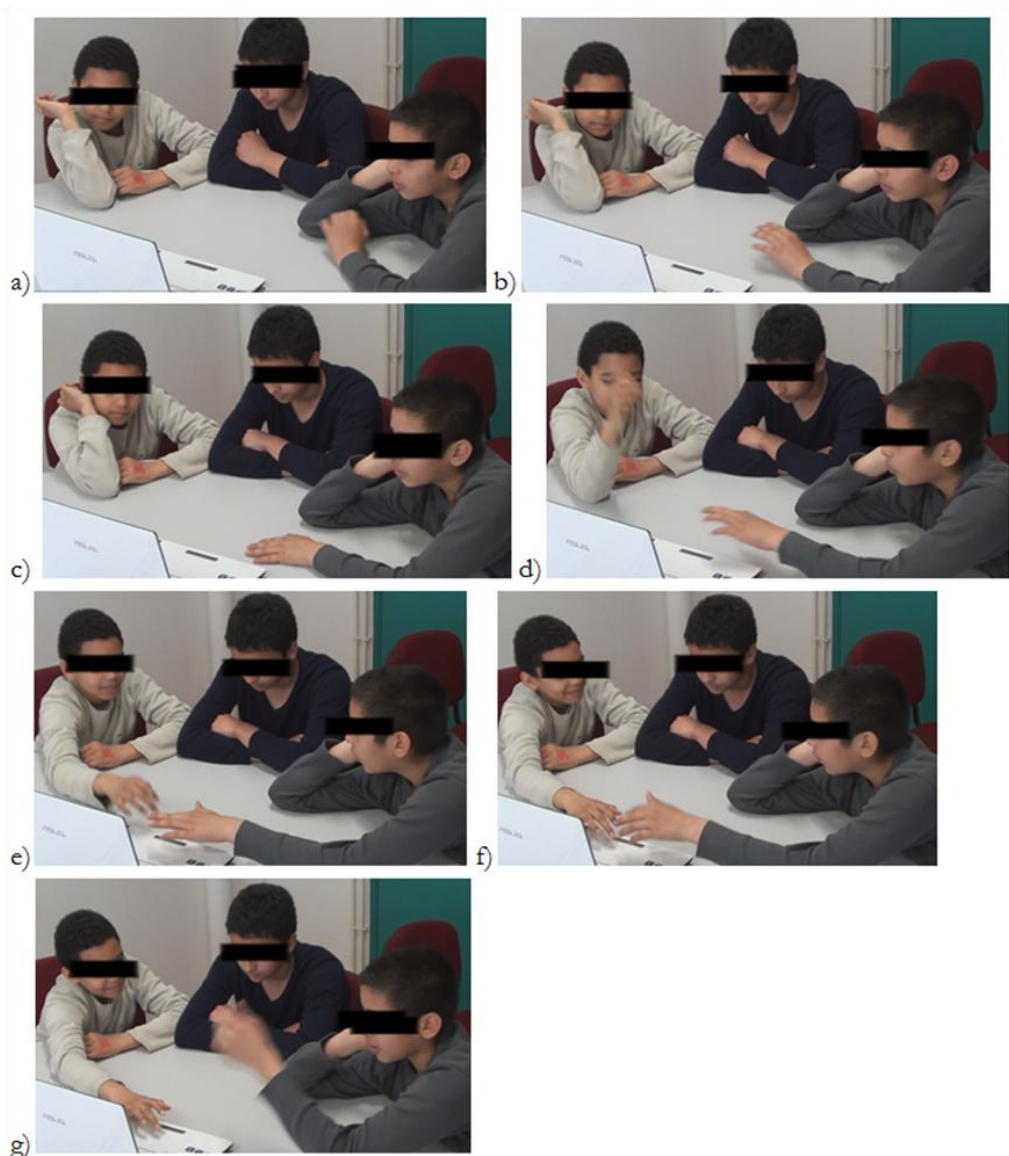


Figure 124 : Lutte mimogestuelle pour accéder à l'ordinateur

Nasser, situé sur la droite de l'image, se met en position d'actionner l'outil informatique (clichés a-c). Alors qu'il s'apprête à cliquer sur le pavé tactile (cliché d), Justin

initie un mouvement pour subtiliser le « tour de clic ». Les deux clichés suivants (e et f) montrent comment les élèves se retrouvent dans une sorte de duel, que Justin finit par gagner (cliché g). La situation parfois est telle que Youssef, l'élève situé au milieu, doit intervenir pour arbitrer (Fig.125, cf. 9CH-FL1) : « faut pas se mettre à deux » :



Figure 125 : Un élève, arbitre pour l'accès à l'ordinateur

La mise en scène de soi s'effectue sur le mode théâtral, notamment avec Monique lorsqu'elle commente la surgestualisation de l'enseignante (cf. Chapitre X, § 1.2.1). Elle amplifie ses interventions ou modifie la réalité, pour donner plus d'intérêt à ses propos et amuser ses camarades. Pour mémoire, dans cet extrait il est question de normes interactionnelles à deux vitesses. Monique se sent lésée (Corpus hétéroscopie 6CH-FL1) :

Monique	genre avec Lily ma voisine de table quand on parlait ce qui était assez rare eh ben
As	(rires)
Monique	oui bon voilà aux questions eh ben eh ben des fois on levait pas la main elle nous grondait alors que lorsque c'était Hector euh::: d- qui le faisait tout le temps euh

Les exagérations participent également de cette théâtralisation. Ainsi, à les entendre leur professeur « explique trois mille ans » et ils sont « restés trois mois sur la Bible et cinq mois sur Ulysse », ce que dément l'enseignante pendant l'autohétéroscopie :

- « trois mois sur la Bible c'est faux elle a l'impression pour elle que c'est tellement long que ça lui a paru 3 mois parce que sinon ça ferait septembre octobre novembre on a fait qu'en décembre la Bible à ce moment là » (Corpus autohétéroscopie 5CAH-FL1).

Notre intention n'est bien évidemment pas de critiquer ces élèves. Ces éléments nous invitent en revanche à manipuler avec précaution leur parole. Ils peuvent avoir eu diverses motivations à participer aux séances d'hétéroscopie¹⁵⁶ : se mettre en scène, assouvir une curiosité liée à l'expérience proposée, mais également critiquer l'enseignante. Nous distinguons critiquer d'émettre des critiques ; la différence repose sur la capacité à dépasser ses ressentis

¹⁵⁶ Rappelons que tous les élèves ont eu le choix d'accepter ou de refuser la proposition. Pour les raisons linguistiques que nous avons expliquées dans la partie méthodologique (cf. Chapitre V), il nous a fallu cibler davantage le public potentiel en FLS.

pour construire progressivement une posture réflexive sur les actions qui se déroulent en classe.

Pour résumer ces premiers éléments d'analyse, nous pouvons rappeler que le travail hétéroscopique, qui met les élèves face à des extraits de films de classe, ne va pas de soi. Les élèves ont le réflexe légitime d'observer ces vidéos comme de simples souvenirs de classe ou comme des prétextes à des mises en scène de soi. Progressivement cependant, ils adoptent une démarche davantage réflexive propice à un retour critique sur les pratiques et les attentes normatives de leur enseignante.

1.2 Etre un apprenant réflexif. (Se) voir et (se) dire

A la suite de Coen (2006, p.153), nous pensons que la vidéo permet notamment de rationaliser le souvenir et de l'objectiver. L'employer avec des élèves nous paraissait donc riche d'enseignement sur leur perception/réception des pratiques professorales. Comme nous venons de l'observer, cet exercice n'est toutefois pas aisé. C'est pourquoi, plus que pour l'enseignante, un accompagnement est fondamental pour aider les élèves à développer une posture d'apprenant réflexif, une compétence qui participe plus globalement à la construction d'un citoyen critique.

1.2.1 Une objectivation du regard sur les actions professorales

Le passage du statut d'élève, considéré dans un rapport administratif à l'école, comme un sujet scolaire en somme (Daunay, 2011), à celui d'apprenant réflexif critique, apte à s'impliquer dans ses apprentissages et à prendre du recul vis-à-vis de son « métier », de la classe et de l'école plus globalement, ne se fait pas naturellement. Il convient de construire avec lui une méthodologie : observation - description - commentaire/interprétation, transférable d'ailleurs en contexte scolaire. Un tel apprentissage fournit à l'élève les moyens de se distancier vis-à-vis du déroulement du cours en envisageant différemment ses enjeux et ses normes. L'objectivation du regard peut emprunter des voies complémentaires.

Nous avons organisé le travail de sorte que l'on puisse constituer un petit groupe d'élèves. L'hypothèse qui a guidé notre approche méthodologique s'appuyait sur un double pré-supposé : 1) il est difficile de convaincre un élève seul d'intervenir lors de ces séances ; 2) la présence d'un groupe favorise la prise de parole et les débats entre les participants. Cette hypothèse était également étayée par une précédente expérience d'entretiens semidirigés groupés, organisés avec des EANA dans le cadre de notre master recherche (Azaoui, 2008). Il s'agissait d'un travail sur les représentations des élèves sur les langues pour lequel nous avons

prévu des entretiens individuels. Certains EANA étaient alors entrés dans une forme de mutisme, qui nous avait convaincu de réviser l'organisation des entretiens. Pour créer un climat propice à la parole, nous avons regroupé les élèves selon des critères affectifs et de compétences linguistiques en français.

Dans le cadre du présent travail, la participation de plusieurs élèves dans ces séances a permis de confronter des points de vue sur un même évènement visible par tous à la fois. A l'exception du groupe constitué des deux EANA, où un élève s'est révélé bien moins loquace qu'en classe, l'expérience a permis de mettre au jour de manière plus marquée la multiplicité des perceptions d'une même action verbale ou non verbale (Sime, 2006 ; Cadet & Tellier, 2007 ; Tellier, 2009). Ainsi en a-t-il été du geste iconique que l'enseignante effectue lorsqu'elle souhaite représenter « rendre accro » (Fig.126).



Figure 126 : Geste iconique représentant « rendre accro »

Si, comme nous l'avons évoqué (voir *supra*, § 1.2.1), les choses semblaient claires dans l'esprit de l'enseignante : « pour moi dans ma tête c'est clair que accro c'est accrocher », il n'en est pas de même pour les élèves puisqu'ils ont débattu sur le sens à lui attribuer. Chacun y va de son interprétation (Fig.127-130, extraits du corpus hétéroscopie 10CH-FL1) :

Corpus hétéroscopie FL1-G « Ça les rend accro »		
1	Youssef	et là quand y'a quelqu'un qui a dit ça les rend accro elle a fait (Fig.127)
2	Justin	non elle a fait ça (Fig.128)
3	Nasser	elle a fait ça (Fig.129)
4	Justin	ça veut dire c'est faux c'est faux
5	Youssef	non non elle a fait (Fig.130) ça veut dire accro
6	Justin	non mais regarde là elle fait ça ça veut dire à peu près
7	Youssef	ouais

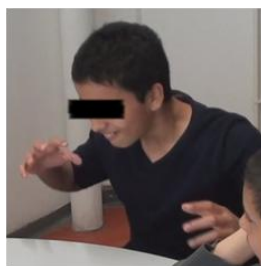


Figure 127 : Geste iconique de l'élève (Youssef 1) reproduisant « rendre accro »



Figure 128 : Geste iconique de l'élève (Justin) reproduisant « rendre accro »

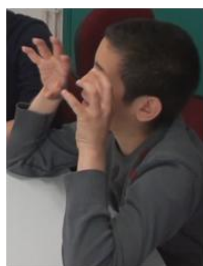


Figure 129 : Geste iconique de l'élève (Nasser) reproduisant « rendre accro »



Figure 130 : Geste iconique de l'élève (Youssef 2) reproduisant « rendre accro »

Comme le montre cet exemple, remporter un débat ne signifie pas avoir raison puisque Justin parvient à convaincre ses camarades alors que son interprétation est fautive. Ce qui nous intéresse en priorité c'est l'objectivation du regard que cela permet de construire. C'est donc la démarche qui prime. L'élève, progressivement, s'aperçoit qu'il existe différentes façons d'interpréter une action, un propos.

Cela encourage également à minimiser l'affect qui intervient dans la perception de l'action du professeur. Dans les deux extraits suivants : « Elle peut rien faire pour eux » (déjà rencontré plus tôt, cf. § 2.3) et « En ce moment y'a tout le monde qui parle », il est question de la gestion des interactions par l'enseignante :

Corpus hétéroscopie FL1-F (extrait du corpus 6CH-FL1) « Elle peut rien faire pour eux »	
Monique	oui bon voilà aux questions eh ben eh ben des fois on levait pas la main elle nous grondait alors que lorsque c'était Hector euh::: d- qui le faisait tout le temps euh
Linda	oui mais Hector le truc c'est qu'elle peut rien faire pour eux mais pour vous si elle vous le dit vous lèverez la main c'est pour ça

Corpus hétéroscopie (11CH-FL1) « En ce moment y'a tout le monde qui parle »	
Monique	en ce moment elle fait que dire mais taisez-vous mais j'en ai marre
Linda	mais c'est parce qu'en ce moment y'a tout le monde qui parle XX
Patricia	là elle est calme elle fait oui X

Nous voyons que Monique est assez critique vis-à-vis de l'action de l'enseignante. Elle évoque une injustice dans le premier extrait, et, dans le second exemple, une forme de litanie normative produite par l'enseignante. Linda apporte à chaque fois un commentaire qui permet de comprendre la situation et de dédouaner, en quelque sorte, l'enseignante.

En facilitant une certaine objectivation de l'action de l'enseignante, l'hétéroscopie ainsi organisée amène les élèves, si ce n'est à comprendre les intentions de leur professeur, au moins à s'interroger sur ses objectifs. Ainsi, le groupe de filles s'est essayé à une théorisation des actions gestuelles de leur professeur. Les exemples retenus, extraits du corpus hétéroscopie (12CH-FL1), concernent le geste iconique cité précédemment (« rendre accro ») :

1	Patricia	elle fait un peu les rendre accro (Fig.131)
2	As	accro (<i>rires</i>)
3	ENQ	pourquoi est-ce qu'elle fait ça (<i>geste accro</i>)↑
4	Elodie	dès qu'elle dit un mot y'a peut-être un geste dans sa tête qui dit::
5	Monique	ouais un geste associé
6	ENQ	est-ce que là c'est juste euh::↑
7	Linda	c'est pour nous faire rire
8	ENQ	elle le fait parce qu'elle a juste envie↑ ou quelqu'un l'a dit euh:: pourquoi elle fait ça↑
9	Patricia	je sais pas parce qu'elle a envie de le faire
10	Elodie	elle se dit ça va bien aller si je fais ça (Fig.132) et pas ça (Fig.133)



Figure 131 : Reproduction du geste pédagogique symbolisant « rendre accro » (Patricia)



Figure 132 : Reproduction du geste pédagogique symbolisant « rendre accro » (Elodie)



Figure 133 : Hypothèse de geste iconique symbolisant « rendre accro »

Elles évoquent plusieurs hypothèses pour expliquer l'intention et l'origine du geste de l'enseignante. Il peut avoir une visée comique. Cela fait écho aux commentaires de l'enseignante elle-même lorsque, réagissant aux propos des élèves FL1 sur sa surgestualisation, elle dit : « c'est aussi pour que les gamins ils soient comme à un spectacle ». Pour ce qui est de la genèse du geste, leurs analyses se font plus « scientifiques » puisqu'elles évoquent le processus cognitif en œuvre chez l'enseignante. L'enseignante associerait un geste et une idée, ce qui suppose qu'elle aurait autant de gestes que d'idées qu'elle voudrait exprimer. Leur théorisation peut également contenir une réflexion sur la notion d'habitus gestuel, qui renvoie à un répertoire gestuel aujourd'hui intégré et échappant à la conscience de l'enseignante. C'est ce que suggère cet énoncé :

- « c'est peut-être une habitude et elle le fait tout le temps maintenant » (Corpus hétéroscopie FL1-F).

Cette dernière réflexion est tout à fait pertinente car, en filigrane, transparait la question du style gestuel professoral que nous évoquions préalablement (Chapitre X). Cette élève perçoit que certains gestes de l'enseignante appartiennent à une autre sphère plus ou moins éloignée de la classe de FL1.

Nous le voyons, il est possible de former les élèves à tenir une posture critique vis-à-vis de l'action professorale en facilitant une réflexion sur ses pratiques, ses motivations et ses intentions. Il s'agit également de prendre du recul par rapport à son ressenti pour objectiver le regard. Une telle formation à la réflexivité critique est susceptible d'avoir des implications au niveau social puisque cela relève de compétences transférables en dehors de la classe.

1.2.2 De l'apprenant réflexif au citoyen critique. Implications sociales de l'hétéroscopie

En juin 2014, le Conseil supérieur des programmes a soumis un projet de nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (M.E.N., 2014). Ce document, contrairement au précédent qui listait sept compétences, contient cinq objectifs interdisciplinaires :

1. Les langages pour penser et communiquer
2. Les méthodes et outils pour apprendre
3. La formation de la personne et du citoyen
4. L'observation et la compréhension du monde
5. Les représentations du monde et l'activité humaine

L'objectif n°3 nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de cette réflexion sur la posture critique et réflexive qu'il convient de développer chez les élèves. Souvent, dans le feu même de l'action de classe, ils n'ont pas nécessairement l'opportunité ou la capacité à prendre le recul nécessaire vis-à-vis des pratiques de l'enseignante (d'eux-mêmes ou de leurs camarades). Ils sont pris dans les enjeux du moment, qu'ils soient identitaires ou pédagogiques. Or, ce travail hétéroscopique offre aux élèves l'opportunité d'« acquérir des capacités d'esprit critique et de jugement » (M.E.N., 2014). Face au travail de l'enseignante observé dans la vidéo, les élèves ont tout le loisir d'apprendre à se distancier par rapport à une situation dans laquelle régulièrement se joue beaucoup d'affect. L'accompagnement que nous avons mis en place permet de construire une telle compétence puisqu'il s'agissait d'argumenter les interventions, d'expliquer un jugement critique. Le processus de réflexivité que structure l'hétéroscopie exige des élèves qu'ils se posent des questions sur les actions de leur enseignante ou, *a minima*, qu'ils formulent des hypothèses explicatives.

Par ailleurs, en ayant organisé des séances groupées d'hétéroscopie, nous avons permis aux élèves de confronter leurs idées, ce que vise également la formation de la personne et du citoyen. Une telle démarche, au final, permet de repenser avec l'élève la question du sens de l'école. Il est question de (se) voir, de (se) dire. Il s'agit également, à travers l'enseignante, de s'interroger plus globalement sur le pourquoi de l'école et sur ses attentes (donc sur le métier d'élève). De fait, cela induit une réflexion sur sa place dans les apprentissages. L'ethnographie de la communication a progressivement amené l'individu à se décentrer, à regarder comment l'autre fonctionne pour mieux communiquer. De même, nous pensons que, en permettant de voir sous un autre angle la classe, l'enseignante et ses pratiques, l'hétéroscopie invite l'élève à comprendre autrement (davantage ?) le rôle qu'il peut/doit y tenir.

Dès lors, il nous semble que l'hétéroscopie met en place des habitudes qui ont nécessairement un impact social dans le sens où il est question de développer l'esprit critique, une aptitude transférable dans les actions quotidiennes. Une logique s'organise entre l'école et la société : il s'agit de former un citoyen réflexif, conscient de ses actes et de ceux des autres, ou tout au moins apte à prendre du recul par rapport aux pratiques et à leurs implications. Le passage de l'élève, sujet scolaire pris dans ses problématiques et ressentis, au statut d'apprenant critique et réflexif permet d'agir en retour sur certaines dimensions de l'apprenant en tant que sujet social.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : hétéroscopie, posture d'apprenant réflexif et métier d'élève

Nous avons montré que les séances d'hétéroscopie constituent un moyen efficace pour faciliter le passage d'élève à apprenant réflexif. Ce travail n'est toutefois pas spontané. Les séances organisées ont d'abord été considérées par les élèves comme des prétextes à une mise en scène de soi, confondant film de classe et film de vacances. Cette réaction, légitime, nécessite d'être cadrée par une démarche formative pour accompagner les élèves à se distancier, en reprenant avec eux une démarche d'observation, de description puis d'analyse des pratiques enseignantes.

Ce travail d'objectivation a été facilité par la constitution de groupes d'élèves qui a permis de la mise en débat de réceptions variées des gestes et autres actions professorales. Nous avons alors eu l'opportunité de noter les possibles divergences de perception concernant les intentions de l'enseignante. En développant l'esprit critique, une telle démarche va dans le sens des nouvelles propositions pour un socle commun et vise, par extension, la formation d'un citoyen réflexif et critique.

Si les séances d'hétéroscopie ont permis de s'intéresser aux répercussions sociales de la posture réflexive, les implications des séances vidéoscopiques avec l'enseignante se situent ailleurs, davantage au niveau de la formation professionnelle.

2. Autoscopie et autohétéroscopie. De l'autre côté du miroir

« Légèrement agacée, [Alice] recula et, après avoir cherché la Reine de tous côtés (elle finit par l'apercevoir au loin), elle décida d'essayer, cette fois-ci, de marcher dans le sens inverse. Cela réussit à merveille¹⁵⁷ » (Carroll, 1871, p.27-28).

C'est ainsi que Lewis Carroll s'amuse à revisiter la logique de notre monde. Dans *De l'autre côté du miroir*, il faut reculer pour avancer, et, pour parvenir à un point, il est plus sage de s'en éloigner. Tout compte fait, n'est-ce pas ce que permet la démarche vidéoscopique ? La vidéo offre l'opportunité de compenser les limites de notre monde en favorisant une mise à distance de soi pour mieux se connaître.

Nous entamerons cette discussion en traitant de l'autoscopie, ou « confrontation à l'image de soi » (Linard & Prax, 1978, p.5). Cette distanciation, c'est d'abord celle que nous opérons, nous, le praticien chercheur à l'origine de cette étude, avec l'autre enseignant, qui est

¹⁵⁷ « A little provoked, she drew back, and after looking everywhere for the Queen (whom she spied out at last, a long way off), she thought she would try the plan, this time, of walking in the opposite direction. It succeeded beautifully ».

une partie de nous-mêmes, selon le principe hologrammique (Morin, 2005, p.100). C'est également celle que l'enseignante effectue avec elle-même, pour mieux se retrouver ensuite. La fonction heuristique de la vidéo se vérifiera dans la partie dédiée à l'autohétéroscopie qui permettra une véritable mise en abîme de soi, prétexte à un travail de deuil progressif avant de pouvoir transformer les interférences intradidactiques en transferts de compétences.

2.1 L'autoscopie : l'identité dans l'altérité

En psychologie et psychanalyse, le stade du miroir constitue une première étape dans la conscience à soi chez l'enfant. L'autoscopie, quant à elle, peut être considérée comme un stade du miroir « avancé », qui permet en toute conscience de prendre la mesure d'un autre soi.

2.1.1 Se (re)découvrir à travers/avec l'autre.

Ce premier point s'apparente à un bref retour réflexif de chercheur apprenti, facilité par l'observation régulière et récurrente des corpus vidéo.

Si nous pensions en toute innocence n'étudier que les enseignantes filmées, il nous est vite apparu que nous ne pouvions dissocier fondamentalement leurs actions des nôtres, en tant qu'enseignant auprès de collégiens allophones.

Observer la pratique de ces collègues a fait office de révélateur¹⁵⁸ à plus d'un titre. D'une part, nous avons supposé que la différence sexuelle pouvait tenir à distance notre sujet d'étude de notre pratique. Or, rapidement, parce que nous percevions progressivement du même chez l'autre, ce postulat de départ s'avérait erroné. D'ailleurs, cette prise de conscience nous a un temps fait envisager la nécessité d'introduire la variable « genre » dans l'approche de l'agir professoral pour vérifier l'hypothèse selon laquelle, toutes choses égales par ailleurs, un enseignant masculin ne met pas en œuvre son agir de la même façon qu'une enseignante. Deux raisons nous ont freiné dans ce projet : 1) la difficulté à trouver un professeur masculin en charge à la fois de cours FLS et FL1¹⁵⁹ ; 2) la richesse déjà conséquente de nos corpus, qui nous a convaincu de remettre cette hypothèse de travail à plus tard. D'autre part, l'analyse fine de certains échanges a laissé progressivement apparaître un microcosme d'actions dont nous ne pouvions avoir véritablement conscience jusque-là, pris dans cette « image ressentie » (Bourron & Denneville, 1995, p.33) que nous avons de notre propre pratique. L'aurions-nous envisagé, l'observer et l'analyser nous l'a rendu plus concret.

¹⁵⁸ L'expression anglaise « eye-opener » nous semble toutefois plus poétique et plus parlante pour exprimer notre ressenti.

¹⁵⁹ A notre connaissance, un seul enseignant correspondait à ce profil dans le département de l'Hérault. Il est arrivé en 2012.

Certains échanges avec l'enseignante en question nous permettent de confirmer que l'identique se niche potentiellement dans l'altérité : « Je comprends leur réaction même si je te dis qu'on aimerait toujours entendre que des éloges on est un peu comme ça *je ne sais pas toi* » (Corpus autohétéroscopie). Ce court extrait montre par ailleurs comment la recherche de l'identique chez l'autre permet de satisfaire un besoin de sécurité, celui de faire partie des « normaux », c'est-à-dire de « ceux qui ne divergent pas négativement » (Goffman, 1975, p.15) sur le plan professionnel. Rétrospectivement, c'est peut-être aussi ce que nous avons cherché à confirmer : notre propre normalité dans nos pratiques de classe ?

Cette réflexivité critique s'est faufilée également lors des échanges avec les enseignantes et les élèves, en particulier lors des séances de vidéoscopie. Voz & Cornet (2010, p.45) affirment que « personne ne se (trans)forme seul, personne ne (trans)forme autrui, c'est ensemble qu'on se (trans)forme ». C'est, en d'autres termes, ce que nous retrouvons chez Kerbrat-Orecchioni (1990, p.17) lorsqu'elle rappelle le « réseau d'influences mutuelles » contenu dans toute interaction. En cela, la réflexivité critique est une action construite conjointement, quand bien même viserait-elle à modifier officiellement les pratiques d'une partie du groupe seulement.

2.1.2 Stratégies de mises à distance et enjeux identitaires

Pour ce qui est de l'enseignante de notre étude, le travail autoscopique mettait en jeu des appréhensions légitimes liées à l'image que la vidéo allait lui renvoyer d'elle-même, notamment dans sa fonction de passeur de normes scolaires. La littérature sur l'autoscopie fait état de ce sentiment de crainte de se voir tel que l'on est, pas tel que nous nous imaginons/voyons. Dans les faits, l'EnsM a mis en œuvre diverses stratégies de distanciation avec soi pour mieux appréhender l'« image manifeste » renvoyée par la vidéo (Bourron & Denneville, 1995, p.34). Nous nous intéresserons ici à deux d'entre elles : l'humour et la dissociation je-observant/je-observé.

Nous le disions plus tôt, l'expérience autoscopique peut être assez douloureuse. Or, l'enseignante rit régulièrement de son image. L'humour lui permet de tenir à distance cette image d'elle-même qu'elle apprend à connaître :

- « Ça me fait rire ça tiens- je parle comme ça des fois (*rires*) mais qu'est-ce que je dois dire de ça ça c'est rigolo [elle évoque un travail phonologique qu'elle effectue avec un élève pour distinguer best/veste] ça fait rire je me fais rire je suis bonne spectatrice de moi-même » (Corpus autoscopie 4CA-FLS)

Cette fonction catharsistique du rire est essentielle dans le cas de l'autoscopie. Il s'agit d'appriivoiser une image qui rompt possiblement avec la représentation idéale que nous

revendiquons en toutes circonstances. Lorsque celle-ci diverge de nos intentions, la personne peut se sentir « honteuse et humiliée » (Goffman, 1974, p.12) :

- « Oh non la honte (*rires*) un cheval (*rires*) oh non c'est pas possible tu dois rigoler à chaque fois » (Corpus autoscopie 5CA-FLS).

Dans les captures d'écran ci-dessous (extraites du corpus 5CA-FLS), l'enseignante, amusée par son image, se cache de honte en nous tournant le dos (Fig.134). Elle reproduit ensuite le geste qu'elle effectue dans la vidéo (Fig.135) pour gérer l'intercompréhension lexicale, et dont nous avons étudié les enjeux pédagogiques plus haut (*cf.* Chapitre VIII, § 1.2.2).



Figure 134 : L'EnsM amusée par son image



Figure 135 : Autodérision gestuelle FLS

L'autodérision contient également un effet thérapeutique, comme l'illustrent ces commentaires et captures d'écran tirés du corpus autoscopique FL1 :

- « Alors y'a ça aussi par- deuxième question de vocabulaire (*se moque d'elle-même en répétant de manière caricaturale ce qu'elle dit dans la vidéo*) cette façon de parler XX comme s'ils étaient un peu des neuneus (*rires*) » (Corpus autoscopie 6CA-FL1) ;
- « Bon ben là c'est au niveau de la gestuelle tu me disais alors là c'est le Christ rédempteur (Fig.136) + écoutez la bonne parole » (Corpus autoscopie 7CA-FL1).



Figure 136 : Autodérision gestuelle FL1

Le rire et l'autodérision facilitent l'acceptation de soi en mettant au préalable cette image nouvelle à distance pour l'observer avec du recul. Dans la même optique de distanciation, l'enseignante a mis en place une autre stratégie, d'ordre parapsychologique.

Sans confondre les sciences du langage et la parapsychologie, nous pouvons emprunter à ce domaine une notion, quelque peu controversée : l'« expérience de hors-corps » (Tart, 1968). Nous ne retiendrons de cette notion que l'évocation d'un dédoublement permettant d'observer son corps de l'extérieur (*ibid.*, p.4). Si l'on applique cela à la question d'autoscopie, nous pouvons en effet trouver une certaine similitude. Dans notre cas, le sujet parlant qui se regarde n'est alors plus vraiment celui de la vidéo. Gadoni & Tellier (2014, p.216) avaient déjà noté une dissociation entre l'étudiant observant le professionnel qu'il est dans la vidéo. Contrairement aux auteures, nous pensons que la distinction ne se situe pas sur un plan statutaire (étudiant/professionnel) mais à un double niveau énonciatif et postural. Il s'agit de mettre en perspective deux situations d'énonciation : dans l'une l'étudiant est *dans* l'action, dans l'autre il réagit a posteriori *sur* son action. De même, notre enseignante tient son statut dans les deux situations, la deuxième requérant une posture réflexive. Partant, parler de soi à la troisième personne peut être compréhensible puisque la personne dans l'écran est, l'espace de quelques secondes, un étranger à soi tel qu'elle se connaît : « oh je ressemble trop à ma sœur je vois *elle* [elle désigne l'écran de la main, cf. Fig.137] je vois ma sœur » (Corpus autoscopie 8CA-FLS).



Figure 137 : L'EnsM se désignant sur l'écran en utilisant le pronom sujet « elle »

L'utilisation de ce pronom personnel est isolée dans nos corpus vidéoscopiques. En revanche, cette expérience de hors-corps s'observe dans les récurrentes comparaisons à un être proche, sa sœur :

- « J'ai le même accent que ma sœur c'est terrible j'entends ma sœur » (Corpus autoscopie 9CA-FLS) ;
- « C'est ma sœur tout craché je veux dire on est différentes mais quand elle parle à ses enfants c'est pareil » (Corpus autoscopie 10CA-FL1)

Ces commentaires sont symptomatiques d'une mise à distance qui permet, au final, une réappropriation de son corps et de sa voix, de cet accent meusien qu'elle avait, par le passé, souhaité « corriger » en adoptant un accent standard (Corpus autohétéroscopie FLS) pour « faire » plus neutre. Il semblerait donc que l'autoscopie facilite une forme de détour par l'autre-moi, le sentiment d'étrangeté à soi étant néanmoins réduit par la proximité naturelle et affective avec cet autre (la sœur). Au final, l'autoscopie s'avère une démarche constructive dans le sens où elle permet littéralement une redécouverte de soi.

2.1.3 L'image manifeste et la redécouverte de soi

En favorisant l'explicitation de son action (Coen, 2006, p.153), le travail d'autoscopie favorise le passage de l'« image ressentie » à l'« image manifeste » (Bourron & Denneville, 1995, p.33-34). Elle invite l'enseignante à progressivement prendre conscience de son identité professionnelle en action telle que la vidéo la lui présente. En cela, il s'agit d'une nouvelle expérience à soi :

- « Bon voilà je vais toujours rester dans le ok ok ok ok ok [elle répète ces mots en modulant sa voix] bon voilà non non mais je découvre aussi » (Corpus autoscopie 11CA-FLS)

L'apparition peut être un événement heureux ou plus délicat à gérer émotionnellement. Ce qui était caché peut alors se révéler de manière positive :

- « Mais je me trouve calme c'est marrant parce que je me trouve super calme alors qu'à l'intérieur ça l'est pas (*rires*) genre super lente calme posée je me dis waouh vu de l'extérieur c'est bizarre c'est bizarre » (Corpus autoscopie 12CA-FLS)

L'extrait ci-dessus met en avant la verbalisation non pas de son action mais de son ressenti. L'enseignante exprime en effet ce que la caméra ne peut montrer : la contradiction entre ce qu'elle donne à voir aux élèves et son sentiment intérieur. Il appartient à l'enseignante de gérer l'excitation interne, alimentée par toute l'organisation pédagogique avant et pendant le cours, afin de donner le change posément aux élèves. Or, cette compétence n'est ni innée, ni facile à construire. C'est certainement cela qui justifie la réaction de surprise (« waouh ») et explique le sentiment d'étrangeté : « c'est bizarre ». La caméra offre un nouveau point de vue sur soi et sa pratique. Cette nouvelle perspective peut également s'avérer un peu moins flatteuse :

- « Mais le gamin qui lève tout le temps la main je l'interroge jamais le pauvre c'est ça que tu voulais que je voie ++ oh le pauvre en plus en plus c'est un gamin qui est super discret » (Corpus autoscopie 10CA-FL1)

D'emblée notons la remarque de l'enseignante : « c'est ça que tu voulais que je voie », qui révèle un certain effort de comprendre notre intention dans le choix des extraits. En l'occurrence, c'est en effet un élément qui nous avait paru singulier et révélateur d'une action récurrente chez l'enseignante, comme le rappelait Linda lors de l'hétéroscopie : « on dirait qu'elle me voit pas » (Chapitre VII, § 1.2.1). L'autoscopie pouvait lui permettre d'observer ce qu'elle ne voyait pas dans le feu de l'action puisque le caractère différé de la vidéoscopie permet de voir la scène sous un angle différent.

Ainsi, l'autoscopie facilite la posture réflexive critique car elle donne matière à effectuer un retour sur expérience. Lorsque la personne est accompagnée, cette démarche est l'occasion de verbaliser l'action en faisant émerger a posteriori les logiques ou la cohérence de certaines pratiques spontanées :

- « Mais avec l'anglais c'était pas mal [comparer « veste » et « best » afin de dissocier les phonèmes /v/ et /b/] je trouve que c'est une bonne euh je serais inspectrice je me dirais ça c'est un point positif Mme M tu sais de faire le parallèle avec l'anglais parce que c'est quelque chose qu'ils connaissent the best en plus c'est très euh c'est dans les chansons etc. » (corpus autoscopie 14CA-FLS)

Ce segment d'entretien autoscopique permet de confirmer les propos de Schön (1994, p.97) : « Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique ». L'enseignante tente de proposer une analyse de son action. La réflexion que cela initie lui permet de conscientiser des pratiques improvisées dans l'action.

Même si la conscientisation n'implique pas automatiquement la réitération de l'action, nous pouvons tout au moins supposer qu'elle la facilite. Cela constituera pour le moins « une nouvelle “strate” de l'habitus [professionnel], dont la genèse ne vient pas de la vie en général, mais d'une expérience de la classe » (Perrenoud, 2001, p.188). L'autocongratulation fait partie de ce processus car, en reconnaissant la mise en place de techniques appropriées, elle développe une confiance nécessaire en ses compétences.

La réflexivité critique permet également une conscientisation du hiatus possible entre les intentions et la réalisation :

- « J'aimerais tu vois j'aimerais qu'ils écoutent s'ils ont quelque chose à dire à rajouter ils lèvent la main quand moi j'ai fini de parler je les interroge à ce moment là ils peuvent parler or c'est pas du tout ce que je fais [elle pointe l'écran du doigt] » (Corpus autoscopie 15CA-FL1)

Cet extrait retranscrit le souhait d'un idéal normatif pédagogique : les élèves écoutent, lèvent la main pour parler et l'enseignante interroge. Si cette organisation est critiquable sur le plan pédagogique puisqu'elle confirme l'enseignante au centre des échanges, elle renvoie à un idéal

en termes de prise de parole auquel la réalité de la classe est loin de correspondre. A nouveau l'image manifeste que lui renvoie la vidéo vient en contradiction avec des attentes utopiques. Au final, ces exemples ont été l'occasion de souligner la valeur formatrice de cette expérience de hors-corps qu'autorise l'autoscopie. Elle est une première opportunité de mettre en œuvre une des dix compétences évoquées par Perrenoud (2001), à savoir celle de gérer sa propre formation continue à partir d'une prise de conscience que la confrontation aux dires des élèves permet d'approfondir.

Avant de poursuivre plus loin, revenons sur les éléments clés de cette première sous-section. Nous avons vu que le travail autoscopique permet à l'enseignante, tout comme au praticien chercheur que nous sommes, d'adopter une posture réflexive sur sa pratique et d'appréhender une autre image (professionnelle) de soi. Si l'enseignante met en place diverses stratégies de distanciation, c'est pour mieux accepter, au final, cette image manifeste que lui renvoie la vidéo. La posture réflexive que cette expérience nécessite peut être poussée un cran plus loin en organisant des séances d'autohétéroscopie, qui permettent une véritable mise en abîme de son image.

2.2 L'autohétéroscopie : une mise en abîme de soi

Ce premier travail sur soi peut être complété par l'autohétéroscopie (Joly, 2011). L'approche sartrienne du corps amputé dans laquelle l'auteure applique cette démarche est fort éloignée nos préoccupations scientifiques. Cependant, l'idée de faire l'« expérience du regard de l'autre » (Joly, 2011, p.140) nous semble tout à fait adaptée au domaine didactique. D'ailleurs, elle fait notamment écho à la « métacommunication avec les élèves » qui, selon Perrenoud (2001, p.200), permet d'entendre ce que les élèves ont à dire sur ce qu'ils observent et ressentent des pratiques de leurs enseignants. Le postulat de départ consiste à considérer les élèves comme des êtres de pensée et d'émotion : ils réfléchissent aux pratiques de leurs professeurs et peuvent avoir du recul sur ce qu'ils font et disent. Leur perception nous semble potentiellement riche d'enseignement pour progresser dans les pratiques, d'autant qu'ils sont les premiers concernés par les actions professorales.

En outre, l'autohétéroscopie est l'occasion de se mettre dans la peau d'un élève. Il est alors possible d'entendre ce qu'il voit et comment il ressent les actions que mène l'enseignante dans la classe. Cette démarche permet de prendre conscience du possible hiatus entre les productions de l'enseignante et leurs réceptions par les élèves. Par ricochets, elle permet d'initier une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre afin de transformer des interférences

intradidactiques en transferts de compétences. Cela requiert tout un travail de deuil de l'image idéale de l'enseignante.

2.2.1 Dans la peau d'un élève. Effet visé et effet produit.

Il est rarement donné l'occasion aux enseignants de se retrouver dans la peau de leurs élèves. A défaut de pouvoir véritablement le faire, voir leurs réactions et entendre leurs commentaires est une expérience qui peut s'avérer riche d'enseignement car elle permet de comprendre leur logique d'apprentissage et de prendre la mesure de la réception de nos actions.

2.2.1.1 Des dynamiques motivationnelles différentes

Le premier intérêt de l'autohétéroscopie est certainement d'avoir accès aux pensées que décident d'exprimer les élèves. Cette démarche donne donc l'illusion d'être dans la peau d'un élève, ne serait-ce que temporairement, et de manière partielle quoi qu'il en soit. Cela suffit pour apercevoir les effets de nos actions, même celles que l'on fait mécaniquement car intégrées dans un ensemble de schèmes. L'autohétéroscopie permet aussi d'entendre les stratégies et motivations des élèves.

Deux formes de motivation sont habituellement distinguées (Viau, 1994 ; Ryan & Deci, 2000) : motivation intrinsèque - orientée vers des buts/satisfactions personnels - et extrinsèque - qui renvoie à des buts externes. Pour échapper à toute dichotomie simpliste, Ryan & Deci (2000) proposent de les situer sur un continuum (Fig.138) :

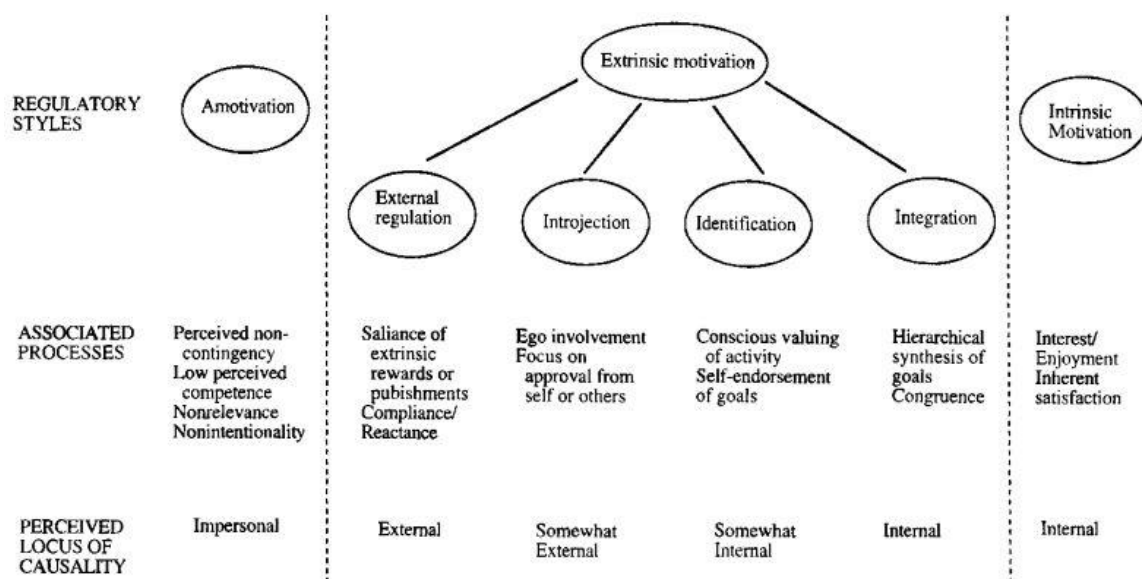


Figure 138 : Une taxonomie de la motivation humaine (Ryan & Deci, 2000)

Le schéma indique que plus nous nous orientons vers la droite du continuum, plus la motivation est intrinsèque. Dans l'extrait suivant par exemple, l'enseignante prend conscience que les actions de ses élèves allophones relèvent des motivations extrinsèques : le désir de rendre leur professeure heureuse :

- « Ça leur fait plaisir parce qu'ils pensent que je suis contente (*rire*) c'est ça qui est drôle ils pensent que ça me fait plaisir alors donc on voit qu'on est quand même dans un rapport de::: comment dire c'est pas comment dire c'est pas c'est pas le prof l'élève l'élève qui répond bien à la question pour lui enfin pour progresser lui mais j'ai l'impression qu'ils sont là qu'ils répondent pour faire plaisir au prof et ils sont contents quand je suis contente » (Corpus autohétéroscopie 6CAH-FLS)

Les protagonistes sont dans des dynamiques motivationnelles différentes. Dans sa conception des choses, l'enseignante considère que l'élève « répond bien à la question pour lui enfin pour progresser lui ». Elle souhaiterait vraisemblablement que ses élèves allophones s'orientent vers le niveau « identification » dans lequel « l'élève accomplit une activité parce qu'il estime que ses conséquences sont importantes pour lui » (Viau, 1994, p.106). A l'inverse, les EANA se situent davantage au niveau de la « régulation externe », le degré le plus bas dans le schéma de la dynamique motivationnelle de Ryan & Deci : l'élève est « motivé par des stimuli externes auxquels [il] ne s'identifie pas » (Viau, *ibid.*). En répondant selon les attentes de l'enseignante « pour faire plaisir au prof », les EANA se placent dans une relation interpersonnelle. L'engagement affectif que cela induit signale l'intention de se situer sur le plan de la relation élève/professeur, et met au second plan les buts liés aux apprentissages. Or, les propos de l'enseignante suggèrent qu'elle souhaiterait inverser ces priorités avec ses EANA. Nous pouvons nous demander si le discours de l'enseignante ne relève pas d'une conception plus générale de la motivation dans sa pratique. Sur le plan discursif il y a en effet un mouvement de balancier qui s'effectue du particulier : « ils pensent »/« ça me fait plaisir » au général : « le prof »/« l'élève qui répond » puis de nouveau au particulier : « ils sont contents »/« je suis contente ». Dès lors, nous pouvons supposer qu'elle étend cette conception de la motivation à l'ensemble des élèves, donc également à ses élèves francophones.

Nous utilisons sa réaction comme prétexte à une autre question concernant le sentiment qu'elle ressent lorsque ses élèves répondent comme elle le souhaite :

- « ENQ. : Toi tu es aussi contente parce qu'ils ont répondu correctement
E : Oui c'est vrai aussi c'est vrai aussi mais euh oui oui c'est vrai aussi c'est vrai aussi »
(Corpus autohétéroscopie 7CAH-FLS)

Les hésitations, et les répétitions qu'elles entraînent, signalent la réflexion en cours (elle semble un peu prise au dépourvu). Elles peuvent également suggérer la difficulté à assumer le plaisir

que procurent les réponses conformes à certaines attentes. Cette réaction fait écho aux propos d'Astolfi (2008, p.9) sur l'autosatisfaction ressentie par les enseignants dont les élèves renvoient une image positive de leur enseignement. Dans le même temps, la remarque que perçoit l'enseignante rappelle à quel point les interactions didactiques sont parcourues d'enjeux psychoaffectifs. Contrairement aux élèves francophones, les élèves allophones déclarent ne remplir le contrat didactique que pour satisfaire (les attentes pédagogiques de) leur professeure¹⁶⁰. Coïncidence ou non, c'est également avec les EANA que la correspondance intention pédagogique/réception par les élèves est la plus forte.

2.2.1.2 Intention et réception : de la félicité interactionnelle en FLS au hiatus en FL1

Le procédé autohétéroscopique se révèle également un exercice tout à fait pertinent pour étudier la réception des actions de l'enseignante par les élèves. Y a-t-il coïncidence entre les intentions pédagogiques et leurs réceptions par les élèves ou bien, à l'inverse, existe-t-il un hiatus entre ces deux ? L'étude des corpus montre que la réponse ne peut être binaire. Les rapports entre les visées pédagogiques et ce qu'en perçoivent les apprenants sont bien plus complexes.

Il y a parfois existence d'une certaine « félicité interactionnelle » (Cosnier & Vaysse, 1997, p.10) durant laquelle les intentions de l'enseignante sont pleinement perçues par les élèves. Lors des autohétéroscopies, l'enseignante s'aperçoit que, particulièrement en FLS, ses pratiques de classe atteignent l'objectif escompté. Les différentes formes que prend son travail normatif sont pertinentes :

- La gestuelle
« Donc eux [les EANA] apparemment ça leur est utile quand je fais ce geste (Fig.139) euh [très bien] pour eux c'est c'est un geste qui a du sens » (Corpus autohétéroscopie 8CAH-FLS) ;



Figure 139 : L'EnsM reproduisant son geste évaluateur

¹⁶⁰ L'absence de déclaration dans ce sens ne signifie pas non plus que les francophones n'ont pas ce désir.

- L'utilisation des relances :
« Donc là euh ça c'est intéressant parce que du coup je devance [aider à trouver un mot manquant] mais en même temps pour lui c'est une aide » (Corpus autohétéroscopie 9CAH-FLS) ;
- La correction phonologique :
« Bon c'est bien qu'ils le perçoivent [que la correction de la prononciation est une aide pour qu'ils s'améliorent] » (Corpus autohétéroscopie 10CAH-FLS) ;
- L'attitude :
« Oh merci Linda [Linda explique à ses camarades pourquoi l'enseignante est moins exigeante sur la question des normes interactionnelles avec Hector¹⁶¹] j'irai la voir je lui ferai une bise Linda tu ne sais pas pourquoi je te fais une bise mais tu m'as souvent sauvée si tu as compris ma démarche c'est bien merci » (Corpus autohétéroscopie 11CAH-FL1).

L'enseignante prend conscience qu'elle est « sur la même longueur d'onde » (Corpus autohétéroscopie FLS) que ses élèves allophones, ce qui ne se vérifie pas vraiment avec ses élèves francophones comme nous allons le voir. Ce sentiment lui procure une satisfaction légitime qu'elle ne peut s'empêcher de partager : « le retour que j'en ai il est vraiment positif il est encourageant aussi pour moi ».

L'expérience autohétéroscopique n'est toutefois pas toujours paisible. C'est le cas des moments durant lesquels l'enseignante constate un hiatus entre les effets visés et les effets produits. Ces rendez-vous pédagogiques manqués sont essentiellement présents dans les propos des élèves de FL1 :

- La gestuelle¹⁶² :
« Pour moi dans ma tête c'est clair que accro c'est accrocher et en fait pour eux c'est absolument pas pour aucune des quatre ça a ce sens là parfois je fais des gestes qui sont euh pas compris c'est vrai que l'interprétation peut être exprimée différemment » (Corpus autohétéroscopie 12CAH-FL1) ;
« Bon ben voilà elles elles comprennent pas trop ce que ça veut dire [l'emblème doigts en forme d'anneau] bon elles essayent de comprendre » (Corpus autohétéroscopie 13CAH-FL1) ;
- Le commentaire métalinguistique/explication :

¹⁶¹ Voir l'étude que nous avons proposée au Chapitre IX, § 2.3.

¹⁶² Rappelons que les gestes peuvent ne pas faciliter la compréhension du message, voire même y faire obstacle (cf. Chapitre III, § 3.3.2).

« J'en rajoute j'en ajou- j'en rajout- j'en rajoute quoi peut être alors du coup c'est bon elles ont compris en fait » (Corpus autohétéroscopie 14CAH-FL1) ;

- L'attitude :

« J'ai pourtant l'impression de les encourager mais elles ne le perçoivent pas du tout comme ça quoi » (Corpus autohétéroscopie 15CAH-FL1) ;

« Alors ça crier dessus alors ça j'ai tellement pas l'impression de leur crier dessus c'est-ça c'est bizarre leur perception » (Corpus autohétéroscopie 16CAH-FL1).

Elle défend régulièrement ses choix pédagogiques, peut-être par résistance aux remarques faites, mais également parce qu'elle en assume pleinement la pertinence. Pour cela, elle avance divers arguments qui peuvent échapper aux élèves :

- « C'est ma volonté d'expliquer vraiment de manière approfondie pour que tout le monde comprenne bien mais bon apparemment certains ça les ennuie » (Corpus autohétéroscopie 17CAH-FL1)

Il est évident que l'enseignante et les élèves ne se situent pas sur les mêmes niveaux de perception des actions. Lors de l'hétéroscopie, les élèves évaluent l'action à l'aune de leurs désirs et besoins, de leur histoire personnelle, scolaire et interactionnelle propre. L'enseignante a nécessairement une vision plus globale sur ses pratiques puisqu'il s'agit de considérer l'ensemble de la classe.

Quels que soient les arguments, ce processus d'autohétéroscopie, lorsqu'il met l'enseignante face à de telles remarques, peut s'avérer déplaisant :

- « Qu'est-ce que ça me fait eh ben euh ben ça me touche enfin ça me touche euh:: ben oui quand même parce que c'est vrai on a toujours envie que le cours soit parfait que tout soit parfait et que là du coup euh::: ça remet un peu en::: ça me:::: ça remet un peu en cause ce que je leur enseigne je me dis ça les passionne pas tant que ça voilà bon » (Corpus autohétéroscopie 18CAH-FL1)

Il nous a fallu être véritablement à l'écoute de l'enseignante pour apporter au moment opportun un accompagnement qui requérait que nous quittions temporairement notre rôle de chercheur pour endosser celui de formateur-accompagnateur. Notre intention était notamment de l'aider à relativiser les propos et prendre du recul, ou encore de rappeler les propos positifs des élèves :

- « ENQ. C'est elle (*ENQ. pointe Linda sur l'écran*) aussi qui parlait de culture générale donc finalement tu obtiens finalement ils comprennent ce que tu veux vises

E : Oui voilà elle elle parle de l'orthographe de la conjugaison qu'on voit quand même les mots même si je suis pas convaincue que c'est pas comme ça qu'on arrive à écrire

parfaitement parce qu'on peut faire des fautes même si on est lecteur mais bon elle trouve quelques avantages à ça voilà » (Corpus autohétéroscopie 19CAH-FL1)

Ces derniers extraits permettent de souligner l'expérience que traverse l'enseignante lors de ces séances. Celle-ci fait preuve de l'ouverture d'esprit nécessaire pour entendre les possibles critiques des élèves. Elle est d'ailleurs en recherche de cela comme l'atteste cette remarque, produite en séance d'autoscopie, durant laquelle elle nous prend à parti :

- « Est-ce que c'est bien ce que je fais je sais plus trop une fois que t'es partie tu fais ton cours est-ce que je suis en train de m'éloigner de la réalité est-ce que ce que je j'enseigne ça fonctionne bien de se faire inspecter pour me dire ce qui va ce qui ne va pas parce que toi merci hein tu pourrais m'aider tu pourrais me dire là ça va pas du tout » (Corpus autoscopie 16CA-FL1)

L'autohétéroscopie se révèle un véritable outil de conscientisation des « schèmes inconscients » (Perrenoud, 2001, p.193). Si, à elle seule, la prise de conscience ne peut suffire à modifier des habitus, convenons qu'elle participe au deuil de l'enseignant idéal que l'on a pu construire de soi.

2.2.2 L'autohétéroscopie : mourir pour mieux renaitre

L'autohétéroscopie enclenche en effet un processus de deuil symbolique qu'il convient d'explicitier. Cette étape est essentielle dans la construction professionnelle de l'enseignante : elle permet d'entamer une réflexion sur les modifications à apporter dans sa pratique pédagogique, et en particulier dans son travail multimodal de normalisation (attentes ciblées, recherche du bon mot, corrections explicites).

2.2.2.1 Deuil de l'enseignante idéale

En 1969, Elisabeth Kübler-Ross publie *On death and dying*, un ouvrage dans lequel elle décrit cinq étapes du deuil :

- le déni : le refus de croire ce qui arrive ;
- la colère : révolte contre ce qui se produit ;
- le marchandage : se met en place une forme de résistance, qui prend la forme de reproche, de remords. La personne tente de négocier un temps supplémentaire ;
- la tristesse : la personne rend les armes ;
- l'acceptation : il s'agit d'un état de résignation accompagné d'un désir de se projeter dans l'avenir en prenant en compte la nouvelle donne.

Des variantes de cette approche intègrent également une étape de choc et une autre de reconstruction.

Sans aucunement mettre sur un pied d'égalité ni les contextes de ces étapes, ni la douleur ressentie, nous pouvons néanmoins nous appuyer sur ces travaux pour reconstituer les temps du deuil symbolique de l'enseignante idéale à partir de nos corpus autohétéroscopiques. Pour notre part, nous retiendrons cinq étapes - le choc/la désillusion, le déni, la résistance, la résignation/l'acceptation et la reconstruction - dont l'actualisation peut faire appel à divers canaux de communication :

- 1) LE CHOC/LA DESILLUSION : il s'agit d'une réaction (Fig.140 et 141) durant laquelle l'enseignante découvre l'image que ses élèves ont d'elle. Elle est assez marquée par les commentaires :

- « E : Bon ben voilà + oh mon dieu mon dieu la perception ah j'imagine enfin bon bref
- ENQ : T'imagines quoi
- E : Mais non mais parce que vu de l'extérieur elles me voient elle dit mais pourquoi elle est encore en train de faire ce geste là + elles doivent se dire mais qu'est-ce qu'elle imagine tu vois c'est ce qu'elle dit mais qu'est-ce qu'elle imagine dans sa tête pour faire ce geste là » (Corpus autohétéroscopie 20CAH-FL1)

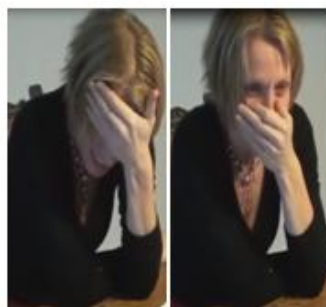


Figure 140 : Expression mimogestuelle de l'étape du choc - FL1

- « Elle exagère (*mimiques*) +++++ ouais ben voilà alors là c'est::: ben ouais ben c'est::: (*long soupir*) +++ que veux-tu que je te dise (c'est pas drôle ?) » (Corpus autohétéroscopique 21CAH-FL1) ;
- « Oh c'est pas possible enfin bon » (Corpus autohétéroscopie 22CAH-FLS) ;



Figure 141 : Expression mimogestuelle de l'étape du choc - FLS

- « Ça me fait de la peine c'est un peu un constat c'est un peu un échec d'entendre dire que je ne prends en considération que les bons parce que c'est pas::: du tout ma volonté au départ tu vois » (Corpus autohétéroscopique 23CAH-FL1).
- 2) LE DENI : cette étape est une réaction légitime de rejet de l'image qui est donnée d'elle :
- « Ouais::: mais en même temps je veux dire c'est pas non plus quelque chose qui est trop euh qui est genre pff c'est ennuyeux elles sont pas non plus dans l'ennui » (Corpus autohétéroscopie 24CAH-FL1).
- 3) LA RESISTANCE : durant cette étape, l'enseignante s'oppose à une image qu'elle considère comme infondée. La résistance se perçoit également dans la construction syntaxique avec l'emploi répété de structures concessives introduites par « certes/c'est vrai » suivies du connecteur « mais » :
- « Elles font leur pré-ado + j'en fais trop certes mais euh bon elles acceptent quand même elles ont l'air euh quand je vois leurs mines elles sont toutes elles ont toutes le sourire jusque-là » (Corpus autohétéroscopie 24CAH-FL1) ;
 - « Je sais pas peut être c'est vrai peut être mais ça fait pas partie de moi donc du coup je pourrais parfois accélérer le rythme mais comme je sais que Berthes [la collègue avec laquelle l'enseignante partage les heures d'enseignement aux EANA] elle elle est plus dans la rapidité avec eux que ça va plus vite etc donc je me dis il y a le- l'équilibre se fait entre les deux quoi » (Corpus autohétéroscopie 25CAH-FLS).

4) LA RESIGNATION/L'ACCEPTATION : l'enseignante admet l'existence de défauts dans sa pratique et le bien-fondé des commentaires des élèves :

- « Les 3 enfin 3 sur 4 elles font ça là [reproduit le geste effectué par les élèves] elles refont la même chose mais en même temps elles savent pas trop ce que ça veut dire c'est pas hyper clair donc c'est des gestes un peu inutiles parce que ça n'a pas de sens quoi ça n'a pas le- ça n'a pas de sens compris par tous » (Corpus autohétéroscopie 26CAH-FL1) ;
- « Ouh ben dis donc *c'est vrai* qu'au bout d'un moment (*mime de s'endormir*) j'insi- c'est vrai je prends mon temps pour expliquer hein je dois sûrement regarder leur expression et quand je vois qu'il y a toujours un point d'interrogation au dessus leur tête j'attends en fait le ah oui j'ai compris j'attends le le déclic qui prouve qu'ils ont bien compris c'est pour ça donc que je répète que j'explique encore et encore » (Corpus autohétéroscopie 27CAH-FLS).

5) LA RECONSTRUCTION : l'ultime étape permet de souligner le caractère symbolique de ce travail autohétéroscopique. Il s'agit ici de montrer comment les propos des élèves permettent à l'enseignante de progressivement se reconstruire. Le recul qu'elle prend au fur et à mesure lui donne l'occasion d'accepter les modifications nécessaires :

- « Ouais ouais donc c'est peut être pas avec des gestes qu'il faudrait expliquer mais avec des mots + c'est vrai que c'est bien aussi de l'entendre » (Corpus autohétéroscopique 28CAH-FL1) ;
- « Pour revenir aux sixième c'était peut-être eux ce qui les gênait le fait que j'ai cette lenteur que je reste un petit peu sur les mêmes textes que je reste un petit peu donc c'est vrai que c'est d'un côté un atout mais d'un autre côté ça peut être vu genre (*soupir exaspération*) quand est-ce qu'on change de thème quand est-ce qu'on avance euh donc euh c'est ça qui est un petit peu plus délicat » (Corpus autohétéroscopique 29CAH-FLS) ;
- « Finalement il faut que j'écoute leur point de vue parce que c'est quand même important et peut être que parfois on devrait aller un peu plus vite et ne pas s'arrêter à chaque fois » (Corpus autohétéroscopique 30CAH-FL1) ;
- « C'est vrai que ça me donne c'est des bons conseils ouais finalement c'est des bons conseils aussi qui me sont donnés là c'est assez objectif quand même comme point de vue » (Corpus autohétéroscopique 31CAH-FL1).

Il est évident que ces étapes ne présentent pas cette linéarité dans les échanges. La réalité est bien plus complexe puisqu'il s'agit de gérer un conflit interne entre l'image de l'enseignante idéale qu'elle revendique, comme tout un chacun (Goffman, 1974), et celle que les élèves perçoivent et lui renvoient. En dépit de leur perspicacité, les propos des élèves sont toutefois à prendre avec une certaine précaution car nous ne sommes pas à l'abri de certaines exagérations ou « règlements de compte », comme nous l'évoquions préalablement (voir *supra* § 1.1.2). Toujours est-il qu'ils sont ici d'abord un support d'expression de la pensée de l'enseignante concernée. Cette confrontation à soi par le truchement d'un tiers n'est pas une expérience facile. En revanche, comme le soulignent les derniers propos rapportés, elle est très formatrice dans la mesure où elle permet d'agir sur certaines pratiques contreproductives.

2.2.2.2 Agir sur les interférences intradidactiques et les blocages

En facilitant, voire en accélérant le travail du deuil de l'enseignant idéal, l'autoscopie et l'autohétéroscopie s'avèrent des outils efficaces pour accompagner l'enseignante vers une prise de conscience de ses pratiques. Ces démarches ont pour intérêt premier de la mettre face à ses « connaissances-en-acte » (Vergnaud, cité par Perrenoud, 2001, p.185). Elle évoque en effet l'existence de « restes de maternelles », de « manies », que l'on devine également dans l'emploi d'adverbes/de conjonctions adverbiales : « tout le temps », « toujours » (Corpus autoscopie FL1). Il n'est pas aisé de se défaire de ses schèmes d'actions (Perrenoud, 2001, p.195), comme le confirment les résistances relevées dans les corpus :

- « Tant pis si ça prend du temps j'ai trouvé mon bonheur enfin mon bonheur mon équilibre c'est comme ça que j'ai plaisir à enseigner donc voilà » (Corpus autohétéroscopie 32CAH-FLS).

En soi, ces pratiques ne sont pas dommageables. C'est le fait d'être mises en œuvre dans un contexte inapproprié qui les rend potentiellement contreproductives. Cette forme d'interférence intradidactique, l'enseignante la défend en s'appuyant sur des arguments à la fois pédagogiques : « lancer une dynamique un peu comme ça dans le groupe au niveau des interactions » (Corpus autohétéroscopie 33CAH-FL1) et personnels : « en fait moi ce qui m'amuse enfin ce qui me plaît aussi dans le cours c'est justement un petit peu ce rôle de je sais pas de comédien sur la scène un petit peu où on bouge on vit les choses un peu exagérées » (Corpus autohétéroscopie 34CAH-FL1). Quoi qu'en apparence personnel, ce dernier argument contient une visée pédagogique : « c'est vrai que c'est un peu l'exagération mais c'est aussi mais c'est ça c'est aussi pour que les gamins ils soient comme à un spectacle et qu'ils soient un peu captés euh comment dire intéressés quoi » (Corpus autohétéroscopie 34CAH-FL1).

D'autres éléments des corpus permettent toutefois de se rendre compte que l'enseignante n'est pas aveugle aux interférences didactiques que cela entraîne :

- « J'ai peut-être tendance une fâcheuse tendance à répéter à expliciter en long en large en travers ça aussi c'est la déformation d'institut prof de FLE c'est ça peut-être ça doit être lié à ça » (Corpus autohétéroscopie 35CAH-FL1).

Perrenoud (2001, p.195) affirme que la prise de conscience n'est pas suffisante pour changer « *ipso facto* des modes de faire gouvernés par l'habitus » puisque les changements qu'elle appelle peuvent requérir un lourd travail sur soi que l'enseignant négocie. C'est notamment ce que révèlent les diverses résistances mentionnées. Néanmoins, certaines modifications, tout au moins des efforts de changements, sont perceptibles :

- dans la perception du public :
« Avec les sixième ça y est ils sont en sixième ils ont derrière eux 4 années de primaire ils ont appris à être autonomes c'est bon ils parlent français ils comprennent pas la peine que je leur répète différemment ça m'a aidée de les entendre les filles parce que sur le coup je me suis dit hum (*mine renfrognée*) eh ben du coup ça m'a permis de réfléchir » (Corpus autohétéroscopie 36CAH-FLS) ;
- dans les choix présidant à la planification pédagogique :
« C'est pour ça que j'allège un petit peu que je fais moins moins de textes j'en fais beaucoup moins cette année et ils adorent ils aiment bien » (Corpus autohétéroscopie 37CAH-FL1) ;
- dans les actions en classe :
« Je vois que maintenant j'essaie de plus me déplacer pour être plus dans avoir une autre vision aussi de ceux que j'interroge tout le temps tu vois d'essayer de changer de place dans la classe » (Corpus autohétéroscopie 38CAH-FL1) ;

« Ça m'a permis d'être moins répétitive » (Corpus autohétéroscopie 39CAH-FLS)

Si, selon la personne concernée, la plupart des prises de conscience ont permis de faire évoluer ses pratiques, certaines remarques indiquent que la conscientisation mérite d'être accompagnée d'une formation ou d'une discussion avec des pairs ou autres personnes compétentes. Nous avons fait le choix à l'époque de ne pas intervenir sur ces dires de l'enseignante, ce qui nous aurait fait basculer dans le rôle de formateur que nous n'avions pas :

Corpus autohétéroscopie FL1 (40CAH-FL1)	
E	tu vois j'essaie vraiment d'accompagner mais des gestes qui ont vraiment un sens pour aider pas des gestes inutiles quoi
ENQ	et pourquoi est-ce que tu n'appliquerais pas ça avec eux↑
E	hein↑
ENQ	avec les FL1 pourquoi est-ce que tu n'aurais pas besoin de réfléchir à ça↑
E	avec eux [pointe l'écran du doigt]
ENQ	oui
E	ben parce que j'ai jamais comme c'est leur langue c'est vrai que- ben parce que eux ils comprennent c'est pas la peine d'en rajouter (...) ouais ouais donc c'est peut être pas avec des gestes qu'il faudrait expliquer mais avec des mots

La conclusion à laquelle parvient l'enseignante nous semble quelque peu erronée mais également révélatrice de représentations sur les apprenants francophones et sur l'utilité de la gestuelle pédagogique auprès de ce public. De nombreuses études, déjà citées à maintes reprises, ont montré l'importance des gestes dans les échanges interlingues ; nous avons également déjà évoqué l'impact d'une formation sur la gestuelle de cette enseignante avec des EANA (*cf.* Chapitre X, § 1.2.2). Le dernier commentaire de l'enseignante suppose une certaine dichotomie dans son esprit : les mots comme support principal d'explication en contexte endolingue *vs.* les gestes en situation interlingue. Cela laisserait à penser que les gestes et les mots entretiennent une relation exclusivement de substitution et que la gestuelle n'a d'intérêt qu'auprès d'élèves allophones. C'est là tout un champ d'étude qu'il convient de considérer avec grand intérêt, et un sujet de formation des enseignants auquel il est temps de s'atteler. Dans ce domaine-ci, la vidéoscopie nous semble d'un intérêt évident.

2.2.3 Les apports de la vidéo dans la formation des enseignants

Nous avons déjà rappelé dans l'introduction que cette réflexion *a priori* n'a rien de novateur (Zifreund, 1966/1973). C'est tout particulièrement notre application de l'autohétéroscopie dans le domaine didactique qui apporte une approche nouvelle. Si elle semble un support tout trouvé pour traiter de la gestuelle pédagogique, et plus largement du non verbal dans les classes, elle s'avère également un outil intéressant pour permettre un retour sur ses pratiques normatives et étudier les transferts intradidactiques possibles.

2.2.3.1 Vidéoscopie et gestes pédagogiques : favoriser les transferts intradidactiques

En observant des enseignantes intervenant dans des contextes d'enseignement proches mais différents, nous avons eu l'occasion de réfléchir aux transferts possibles entre les didactiques du FLS et FL1 afin de décloisonner les pratiques efficaces. A notre connaissance,

il n'existe aucune étude en France concernant la gestuelle pédagogique en contexte FL1 au collège¹⁶³. Est-ce là un autre « effet de masque de la complexité en français langue maternelle » (Chiss & Filliolet, 1986, p.91) ? Pourtant, si l'on s'appuie sur les nombreux travaux sur les gestes pédagogiques en mathématiques (Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner, 2001 ; Goldin-Meadow, 2004 ; Brookes, Colletta & Owendale, 2013), en apprentissage des langues étrangères/secondes (Allen, 1995, 1999 ; Antes, 1996 ; Hostetter, Bieda, Alibali, Nathan & Knuth, 2006 ; Sime, 2008 ; Tellier, 2008b, 2009, 2010), nous pouvons supposer sans trop de difficulté qu'ils sont susceptibles d'avoir un intérêt également dans l'enseignement des langues majeures de scolarisation.

Reprenons le cas de la gestuelle pédagogique, injustement écartée des pratiques efficaces en FL1 par l'enseignante. Vraisemblablement, cela requerrait de travailler sur les représentations que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves francophones et de l'aide que des gestes pédagogiques plus conscientisés pourraient leur apporter. L'erreur est de penser que le « déjà-là » linguistique sur lequel les francophones peuvent s'appuyer correspond au français scolaire, alors que tant les variétés employées, que l'emploi qui en est fait habituellement n'est pas le même. Les supports littéraires, les consignes et les explications données par l'enseignante ne relèvent pas des compétences linguistiques telles que mises en œuvre quotidiennement par de nombreux élèves à l'extérieur de l'école. Or, comme le rappellent Colletta (2004) et Tellier (2009), l'abondance de supports redondants favorise la compréhension, et nous faisons l'hypothèse que cela se vérifie auprès de collégiens en FL1 également. Partant, il nous semble que la multimodalité demeure un moyen efficace pour faciliter la compréhension, même du/en FL1. La conviction que semble avoir acquise l'enseignante sur l'utilité des gestes pédagogiques en FLS nous paraît une base intéressante pour envisager d'autres transferts de compétences vers le FL1. Par exemple, nous pouvons envisager de :

- accroître les félicitations multimodales ;
- personnaliser les félicitations pour construire une relation interpersonnelle plus forte avec les élèves (Azaoui, 2014) ;
- multiplier les supports visuels et auditifs pour favoriser les apprentissages, comme cela semble être le cas pour les EANA et pour prendre en compte l'élève francophone dans ses « dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives » qui le constituent en tant qu'enfant (Daunay, 2011, p.62), et notamment lors des rappels normatifs qui touchent à la face de l'élève.

¹⁶³ Les seules études que nous pourrions évoquer sont anciennes et ne concernent pas le geste pédagogique tel que nous le concevons. L'ouvrage de Calmy-Guyot (1973) traite de l'école élémentaire et, tout comme celui de Pujade-Renaud & Zimmermann (1979) ou De Landsheere & Delchambre (1979), propose une approche du non verbal dans une acception large.

Pour aider l'enseignant à prendre conscience de ses pratiques diversifiées selon les contextes et à mieux réfléchir aux possibles transferts, le support vidéoscopique présente des avantages indéniables. Le travail comparatif que nous avons insufflé a permis à l'enseignante de prendre conscience de ce qu'elle appelait une « déformation du FLE ». Si la conclusion à laquelle elle est parvenue ne nous a pas semblé la plus appropriée, la démarche en amont révèle le travail de conscientisation qui a été réalisé, initié par le visionnage d'extraits de ses cours. C'est sur le même principe que s'effectuerait le projet de formation.

Nous pouvons envisager une grille d'observation comparative (*cf.* Annexe 5e) orientant la lecture des (extraits) vidéos sur des éléments précis, objets de la formation. Ce pourrait être les gestes et mimiques produits lors des félicitations, la multimodalité dans la résolution des conflits, la gestion multimodale des prises de parole, les corrections explicites ou le traitement des normes en termes de comportement. Plus largement, il serait possible d'ouvrir cette réflexion à la formulation des consignes ou à la place des langues des élèves en classe de FL1. Si nous présentons ici les contextes de FLS et FL1, rien ne nous empêche d'envisager un tel travail avec des enseignants en charge de disciplines « doubles » : histoire et géographie en collège ou lycée, français/anglais (ou une autre matière) avec des enseignants de lycée professionnel. Nous sommes convaincu qu'un tel exercice de comparaison permettrait à termes de réfléchir plus posément aux transferts possibles. Leur efficacité serait alors étudiée en croisant ce premier exercice à un visionnage des enregistrements de séance d'autohétéroscopie.

2.2.3.2 Croiser les supports. Accroître le travail de conscientisation de ses pratiques normatives

Les effets des vidéoscopies menées avec l'enseignante ont progressivement fait jour. En analysant les différentes étapes du deuil symbolique de l'enseignante idéale, nous nous sommes aperçu que ces supports vidéo permettaient à l'enseignante de prendre du recul avec son image ressentie. Cette prise de conscience, bien qu'insuffisante en soi, est une étape essentielle vers les transformations des pratiques normatives.

Prenons pour exemple cet extrait du corpus autohétéroscopique FLS dans lequel l'enseignante réagit à ses propos concernant l'emploi supposément « incorrect » de la structure interrogative « il est quelle heure ? » utilisée par un EANA (*cf.* Chapitre VII) :

- « C'est pas vrai ce que je dis là (...) donc en fait cette notion de correct là ouais je:: ouais voilà j(e) la trouve pas appropriée là » (Corpus autohétéroscopie 41CAH-FLS)

Cette prise de conscience s'effectue lors d'une séance d'autohétéroscopie organisée en mars 2014. C'est-à-dire que l'enseignante ne s'observe pas directement¹⁶⁴ ; elle entend ce qu'elle dit. En somme, c'est sur sa parole qu'elle réagit, alors qu'elle ne l'avait pas fait lors de la séance autoscopie menée un an plus tôt (mai 2013). Cet extrait appelle deux commentaires : 1) le processus de conscientisation est un processus lent et continu. Nous aurions tort de nous attendre à des changements immédiats, d'autant qu'ils touchent aux représentations que l'enseignante a sur elle et sur sa pratique professionnelle. Or, la psychologie sociale a montré que la structure même des représentations mentales complique l'accès à ces éléments (Abric, 2003) donc risque de rendre leur transformation longue et difficile ; 2) la prise de conscience concerne les pratiques normatives. Nous avons vu dans la partie que nous leur avons consacrée au chapitre II que celles-ci sont des construits sociaux et culturels qui échappent pour beaucoup à notre conscience. Il n'est donc pas aisé ni de s'apercevoir de la forme qu'elles prennent, ni de se rendre compte qu'elles innervent nos actions et encore moins de s'en défaire. Cela relève d'un travail long et pour partie inconscient. Le travail vidéoscopique ne fait qu'enclencher un processus qu'il appartient à l'enseignante de poursuivre, ou tout au moins de ne pas rejeter. Ainsi, en juin 2014, lors d'une réunion professionnelle, nous avons échangé brièvement avec l'enseignante sur cette expérience vidéoscopique ; elle nous a alors confié à quel point cela avait « assoupli son esprit ». Nous pouvons supposer que cette conscience de l'effet des vidéoscopies présage d'un changement au niveau de sa pratique, à moins qu'il ne se soit déjà enclenché.

Cela souligne la nécessité de croiser les supports vidéoscopiques. Dans notre cas, la seule séance d'autoscopie FLS n'aurait pas suffi à faire émerger et verbaliser cette prise de conscience, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'aurait pas eu lieu non plus. Nous pensons que ce premier visionnage a initié une réflexion qui s'est faite plus vive lors de la séance d'autohétéroscopie. Au final, nous avons été surpris par un apport non anticipé de l'autohétéroscopie : une double mise en abîme. Au premier niveau, visible, l'enseignante se (re)découvre à travers le discours de l'autre. Au deuxième niveau, c'est la voix de l'enseignante, en fond sonore quasiment, que nous n'avions pas envisagée comme un support possible de commentaires. C'est l'enseignante qui s'est approprié ce support de formation pour l'adapter à sa façon d'être, pour répondre à sa curiosité qui l'a conduite à prêter attention aux dires des élèves qu'elle voit, et à ses propos, qu'elle entend pendant le silence des élèves.

Peut-on dès lors affirmer qu'une forme de vidéoscopie est plus formatrice qu'une autre ? Il nous semble davantage qu'elles sont complémentaires. Sans l'autoscopie, l'autohétéroscopie n'aurait certainement pas habitué de la sorte l'enseignante à tenir une

¹⁶⁴ Lors des séances d'autohétéroscopie, l'enseignante ne voit que les élèves, qui sont en train de visionner les extraits vidéo sur un ordinateur.

posture réflexive et critique. Elle aurait sans doute été amusée d'abord par la parole des élèves, sans se soucier de ce sur quoi ils réagissaient. Sans l'autohétéroscopie, l'autoscopie constitue un stade élémentaire de réflexion. Une suite devait lui être apportée pour réenclencher le travail de conscientisation en variant les approches de formation.

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : auto(hétéro)scopie, réflexivité, transferts intradidactiques et formation d'enseignants

Dans cette sous-section, il était question d'amener l'enseignante à prendre conscience des effets du contexte sur ses attentes en termes de normes linguistiques et interactionnelles et, plus largement, sur sa pratique pédagogique.

En premier, nous avons abordé la question de l'autoscopie, qui a donné lieu à une réflexivité inattendue chez le chercheur-praticien que nous sommes. Pour ce qui est de l'enseignante, l'autoscopie a été l'occasion de dépasser l'image ressentie qu'elle avait d'elle-même pour se redécouvrir telle qu'elle ne se connaissait pas encore. La posture réflexive critique qu'elle favorise offre l'occasion à l'enseignante de prendre du recul sur ses pratiques normatives et de conscientiser la qualité de certaines actions improvisées.

Cette première étape a été complétée par l'autohétéroscopie, une démarche que nous avons appliquée à la didactique. Les séances ont permis à l'enseignante de prendre conscience des dynamiques motivationnelles de ses élèves allophones, différentes des siennes, de la coïncidence ou du hiatus entre ses pratiques normatives et leur réception par les élèves. Cet exercice a initié tout un travail de deuil symbolique de l'enseignante idéal, que nous avons proposé de découper en cinq étapes : choc, déni, résistance, acceptation et reconstruction. Nous avons supposé que c'est grâce à ce travail de deuil que l'enseignante est en mesure d'intégrer une nouvelle image d'elle-même et d'être plus souple à l'idée de changement dans ses pratiques, suffisamment pour agir sur les interférences intradidactiques.

C'est à partir de ce constat que nous avons défendu l'importance de la vidéoscopie en formation des professeurs. Il s'agit en effet de penser la question des transferts de compétences d'un contexte à un autre, chez des professeurs en charge de disciplines doubles. L'approche comparative permettrait d'interroger les pratiques normalisatrices en interrogeant les attentes et la flexibilité normative selon les contextes, et de favoriser le décloisonnement intradidactique, voire interdidactique. La démarche supplémentaire d'autohétéroscopie que nous avons organisée avec l'enseignante offre une nouvelle perspective. L'idée de croiser les dispositifs pour accroître la prise de conscience, ou la réenclencher, permet d'envisager des pratiques de formation intéressantes. La conscientisation, nous l'avons rappelé, est un

processus lent qui nécessite du temps mais également de multiplier les supports vidéoscopiques, complémentaires les uns des autres.

SYNTHESE CHAPITRE XI

Cet ultime chapitre visait à faire le point sur les apports des séances vidéoscopiques en termes de formation, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignante en question. L'hétéroscopie, en favorisant une distance critique sur les pratiques normatives de l'enseignante, donne à l'élève l'occasion de développer une posture d'apprenant réflexif, apte à apprécier objectivement les attentes de l'enseignante ainsi que celles de l'école. Cette démarche est tout à fait cohérente avec les objectifs visés par les nouvelles propositions du socle commun, en particulier celui relatif à la formation de citoyen critique.

Quant aux supports autoscopiques et autohétéroscopiques, ils ont été riches d'enseignement pour l'enseignante. L'autoscopie lui a permis de conscientiser ses pratiques normatives et ses actions en général. Elle a également facilité la redécouverte et l'acceptation de son image professionnelle. Grâce à l'autohétéroscopie, l'enseignante a été en mesure d'évaluer l'écart entre ses intentions et leur réception par ses élèves. Si ce dispositif s'avère le processus le plus délicat à vivre, c'est qu'il initie tout un travail de deuil à l'origine d'une certaine reconfiguration de sa pratique. A l'étape de reconstruction, qui clôt ce deuil, l'enseignante gagne en souplesse d'esprit et est plus à même d'enclencher un processus de transformations dans sa pratique.

C'est là tout l'intérêt des dispositifs vidéoscopiques, qui offrent aux enseignants les outils nécessaires pour penser autrement les transferts de compétences. En croisant les méthodes de formation utilisant la vidéo de classe, il semble que le lent travail de conscientisation soit dynamisé puisque la complémentarité des approches diversifie les sources du regard sur soi.

CONCLUSION

RETROSPECTIVE, réflexive et prospective

Au terme de ce travail, un regard rétrospectif s'impose. Partant d'un constat transdisciplinaire, récurrent à travers les années, sur la nécessité de s'intéresser à la norme comme processus, nous nous sommes demandé dans quelle mesure un même enseignant construisait les normes scolaires selon les contextes d'enseignement et les publics auxquels il avait affaire. Nous avons alors proposé un cadre théorique pour organiser la réflexion que cette question suscitait. Il a permis de rappeler la complexité des interactions didactiques en soulignant l'étendue des enjeux et éléments de réflexion, que l'on peut reprendre brièvement avant de revenir sur nos résultats.

A la faveur d'une littérature scientifique assez riche sur la question des liens entre didactiques du FLS et du FL1, nous avons rappelé que ces didactiques s'organisent sur un continuum FLS/FL1 qui devrait favoriser la circulation des pratiques et des idées. La porosité des didactiques est telle que l'on a abondé dans le sens d'une didactique générale du français, voire du plurilinguisme. Cette réflexion est étayée par les liens existant entre les publics scolaires étudiés qui, en dépit des divergences structurelles, partagent un même « métier d'élève ». Ce concept renvoie aux obligations auxquelles est tenu l'élève et qui induit tout un ensemble de normes scolaires.

Les travaux parcourus présentent les différentes composantes de ces normes de manière isolée ; dès lors, nous avons cherché à les réunir dans une même définition que nous rappelons ici. Par normes scolaires nous entendons l'ensemble des savoirs linguistiques et/ou disciplinaires, des savoir-faire linguistiques et/ou disciplinaires, des comportements et des compétences interactionnelles que l'institution attend de l'élève et que l'enseignant est appelé à mettre en application et à en garantir le respect. D'ailleurs, les analyses que nous avons proposées nous permettent de réviser légèrement cette définition. Nous avons en effet constaté le rôle de certains élèves dans cette fonction de garant des normes scolaires. Il serait donc malvenu de restreindre ce travail de normalisation aux seuls enseignants, même si ce sont eux qui nous intéressent principalement ici.

Cette définition met en exergue la pluralité des tâches qui leur incombe à chaque rencontre avec leurs élèves et qui requiert que soient mises en œuvre diverses actions verbales et non verbales. Si l'enseignant adapte vraisemblablement son agir aux contextes et publics, certaines récurrences possibles d'un contexte à un autre chez un même enseignant permettent de supposer l'existence d'un style professoral. L'état de l'art que nous avons constitué révèle le

peu de travaux consacrés à cette notion, telle que nous la définissons à la suite de Cicurel, en dépit de son intérêt indéniable. Nous pouvons nous demander si la difficulté à réunir un corpus permettant une telle étude comparée peut expliquer cette absence.

En nous intéressant à l'agir, nous avons été amené à intégrer les travaux sur la multimodalité, en particulier ceux sur la mimogestuelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les recherches sur le geste pédagogique et son adaptation au public ont enrichi notre première approche. L'ouverture scientifique et théorique qu'ils offrent a permis de redynamiser notre approche de l'agir en considérant le rôle essentiel de la mimogestualité dans les actions des enseignants.

Au final, nous avons retenu plusieurs questions de recherche, qui devaient jalonner notre travail :

- *Dans quelle mesure la construction de la norme nous renseigne-t-elle sur les conceptions de la pratique enseignante ?*
- *Quelles récurrences est-il possible d'observer en termes de construction des normes conversationnelles entre les pratiques des enseignantes observées ?*
- *Quel est le discours institutionnel (textes officiels et LA-IPR) sur les normes conversationnelles ? La pratique des enseignantes étudiées se télescope-t-elle avec ces discours ou, au contraire, en est-elle une matérialisation ?*
- *Quels sont les invariants dans les pratiques de normalisation des enseignantes ? Existe-t-il par ailleurs des similitudes, parmi ces récurrences, entre les deux enseignantes ?*
- *Quel rôle les élèves jouent-ils dans la construction des normes conversationnelles (linguistiques et interactionnelles) ? L'enseignante leur en laisse-t-elle l'opportunité ? Sous quelle(s) forme(s) ou condition(s) ? La saisissent-ils ?*
- *Comment la gestuelle intervient-elle dans la pratique de normalisation des enseignantes ? Quel est son impact sur les élèves ? Dans quelle mesure a-t-elle un impact sur le message transmis ?*
- *Quel(s) élément(s) de formation l'étude de ces corpus nous permet-elle d'envisager, à travers la question des normes, sur la question du répertoire didactique et de l'intradidacticité ?*

Pour y répondre, nous avons constitué une méthodologie qui a permis de répondre à notre question de départ, en intégrant les nouveaux éléments que l'état de l'art avait mis en exergue. L'approche ethnographique de classe semblait alors la plus appropriée. Ce travail requiert un éclectisme dans les corpus rassemblés mais également dans les outils d'analyse. Le croisement des méthodes quantitatives et qualitatives, de l'analyse du discours et des conversations nous a permis d'aborder les données collectées sous différents angles et d'aboutir *in fine* aux résultats suivants.

Dans le premier chapitre consacré aux résultats (Chapitre VII), nous avons montré que le caractère collaboratif de la construction des normes interactionnelles et linguistiques ne se vérifie pas spontanément dans les interactions didactiques. Une double dynamique de normalisation linguistique est en jeu. L'une est exercée par les enseignantes dans des mises en scène du « Test du clou » ou lors de séquences d'évaluation normative, actualisations d'un imaginaire de performance chez ces professeurs et d'un projet d'enseignement. Les différentes stratégies mises en œuvre témoignent du rôle clé joué par la multimodalité. Sur le plan énonciatif, cette pression externe est marquée paradoxalement par l'utilisation du pronom indéfini « on » qui permet alternativement d'évoquer un imaginaire normatif, de distinguer la communauté linguistique des Francophones/des allophones, mais également de donner l'illusion d'une recherche collective du bon mot car il s'agit bien de dire ce qu'il faut, non pas ce que l'on veut. D'ailleurs, la mimogestuelle tient un rôle clé dans ce processus. Les déictiques, emblèmes et froncement de sourcils principalement, permettent d'attirer l'attention sur l'élément non conforme, de signaler le terme ou l'information attendue. Pour ménager ou réparer/adoucir les offenses, ce sont les sourires essentiellement qui sont utilisés. L'autre dynamique relève d'un travail collectif qui justifie au final le préfixe co- dans l'intitulé de notre thèse. Les élèves, de manière coopérative ou non, participent à cette coconstruction. Leur implication dans le processus de normalisation, en particulier chez les EANA de niveau avancé, ainsi que les tentatives de déritualisation témoignent du processus d'empowerment qui leur permet progressivement de renégocier leurs places discursives en faisant valoir leurs compétences linguistiques.

Nous avons alors poursuivi notre étude en nous intéressant à l'impact du contexte sur cette coconstruction des normes (Chapitre VIII). Il a semblé cohérent d'entamer cette analyse par une observation considérant des différences structurelles telles que les langues d'origine et la maîtrise du code oral. Nous en avons conclu que les compétences plurilingues des EANA étaient tolérées dans les limites de la résolution d'obstacles pédagogiques ou dans la mesure où elles servent le projet pédagogique de l'enseignante. Hormis ces situations, leur utilisation déclenche des rappels normatifs qui visent à prescrire des formes d'étayage plurisémiotique, tels que les gestes ou les dessins, favorisant l'usage du français et le passage par les enseignantes comme principales médiatrices entre les élèves et le savoir.

Quant à la norme orale, nos analyses ont confirmé la prescription, adoucie par les mimiques faciales, d'une doxa monolithique en FL1, en contradiction avec le monde social des élèves francophones et avec l'idée que la variation linguistique est la norme. Si l'enseignante détient, par délégation institutionnelle, le pouvoir symbolique de transmettre la langue légitime, son utilisation du pronom indéfini « on » rappelle la nécessité de faire appel au groupe qu'elle représente (Bourdieu, 1982) pour soutenir ses arguments. En FLS, la

construction de cette norme est le fruit d'un travail collectif sur les performances des élèves pour qu'elles correspondent autant à des attentes scolaires que sociales : il est question de bien parler. En parallèle, les normes écrites confirment leur statut d'étalon référence pour l'évaluation des productions orales. C'est ce qu'a notamment permis de souligner l'étude sur la notion de phrase. Les exigences syntaxiques de l'enseignante sont fortement guidées, jusqu'à ce que les places énonciatives se confondent et donnent lieu davantage à des séances de psittacisme qu'à de véritables temps d'apprentissage. En outre, nos observations révèlent que la définition de la « phrase » et les exigences normatives fluctuent selon le public concerné et, à l'intérieur d'un même public, en fonction du niveau de compétence. Une certaine incohérence pédagogique se fait jour : les élèves répondent correctement aux questions posées mais, parce qu'ils ne formulent pas une phrase selon la longueur escomptée, leurs réponses sont à peine validées puisque, selon la théorie des attentes langagières (Burgoon, 1995) elles sont en-deçà des attentes de l'enseignante.

Pour ce qui est des résultats obtenus dans le chapitre IX, nous pouvons retenir les points suivants. Si la langue d'origine et la maîtrise de l'oral différencient assez distinctement les contextes, l'analyse d'autres aspects des pratiques professorales a montré une certaine porosité entre les contextes et une circulation des pratiques de normalisation. Prise isolément, l'étude de la gestuelle a révélé un effet du contexte sur le taux gestuel à peine supérieur en FLS pour l'EnsT uniquement, le taux gestuel de l'EnsM étant identique dans les deux contextes. Quant à la durée des dimensions gestuelles, elle est à peine plus longue en contexte FLS pour les deux enseignantes. L'analyse de la dimension gestuelle a révélé que la durée des gestes à opacité sémantique est plus importante en FL1, ce qui semble assez cohérent avec le public auquel les enseignantes s'adressent. Néanmoins, une certaine récurrence des déictiques en FL1 et des emblèmes en FLS nous a interpellé. Une étude approfondie a permis d'observer et de comprendre l'usage qui leur était réservé dans leur fonction d'évaluation. Les déictiques servent essentiellement à créer une attention conjointe pour faciliter la coconstruction des apprentissages. De leur côté les emblèmes visent plusieurs objectifs : appuyer les félicitations, faciliter l'autocorrection, informer sur la qualité de l'énoncé et attirer l'attention sur l'élément déviant.

L'analyse des séquences métalinguistiques à visée normalisatrice a été précédée d'une étude générale des fonctions verbales. Elle a d'abord révélé que les enseignantes n'adaptent pas leur débit au public : le taux verbal est identique dans les deux conditions d'enseignement. Nous avons par ailleurs constaté une prévalence, chez les deux enseignantes, des fonctions d'approbation, de félicitation et de reprise. Elles participent toutes à la coconstruction des normes en ce qu'elles signalent la surveillance effectuée par les enseignantes sur les propos des

élèves qu'elles valident ou, dans le cas de la reprise, thématisent pour les approuver, susciter une hétérocorrection et faire progresser le déroulement pédagogique.

L'intérêt que nous avons porté plus précisément à quatre fonctions (relances, reformulations, réfutations et corrections explicites) a permis de faire ressortir les éléments suivants. Les relances sont déclenchées par des erreurs thématiques en FL1 et en FLS. Elles sont fortement marquées sur le plan multimodal : la prosodie, la mimogestuelle et d'autres supports plurisémiotiques sont régulièrement employés pour faciliter la perception de l'élément déviant dans l'énoncé et inciter les élèves à s'auto/hétérocorriger. A l'inverse, les reformulations, qui interviennent en réaction à une erreur linguistique en FLS essentiellement, sont très peu signalées. C'est d'ailleurs pour cela qu'elles sont parfois suivies de corrections explicites, dont la forme permet de signaler davantage l'erreur commise, mais présente une menace pour la face des élèves que l'on ne trouvait ni dans les relances, ni dans les reformulations. Les corrections explicites sont plus présentes en FLS et interviennent à la suite d'erreur linguistique, à l'inverse des réfutations, déclenchées principalement par des erreurs liées au contenu en FL1. Le FTA que ces interventions supposent est compensé à la fois par leur faible occurrence chez les enseignantes et par le travail de figuration multimodal (prosodie, verbal et mimogestuelle) mis en œuvre pour préserver les faces.

Dans le chapitre X, nous nous sommes penché sur le style professoral des enseignantes, que le précédent chapitre avait initié en mettant au jour une certaine porosité des pratiques normatives entre les contextes. Cette circulation des pratiques normatives permet d'ailleurs de confirmer l'existence d'un continuum FLS/FL1.

Nos observations ont révélé une forme de surgestualisation récurrente dans les contextes chez une des enseignantes, ce qui nous a encouragé à soumettre à discussion la notion de style gestuel professoral. A partir de l'exemple de l'emblème « doigts en forme d'anneau », nous avons montré les possibles interférences intradidactiques que pouvaient entraîner de tels invariants d'un contexte à un autre, ce que confirmaient les élèves filmées. Ce style professoral se déclinait également sous la forme d'une injonction paradoxale sur le plan des normes interactionnelles. Cette pratique permet à l'enseignante de privilégier certaines interventions - en dépit de leur manquement aux normes rappelées par ailleurs - dès lors qu'elles permettent de dérouler le projet d'enseignement planifié. Le troisième volet du triptyque dépeignant le style professoral a permis de mettre au jour l'ubiquité coénonciative, une compétence multimodale utilisée par les enseignantes pour gérer la polyactivité des interactions didactiques.

Enfin, le onzième et dernier chapitre nous a mené au-delà de la question de la coconstruction des normes à proprement parler. Les observations commentées et filmées d'une enseignante et de ses élèves sur les pratiques pédagogiques ont permis de souligner

l'intérêt formateur des trois supports vidéo que nous avons retenus : l'autoscopie, l'hétéroscopie et l'autohétéroscopie. Du côté des élèves, le dispositif hétéroscopique a permis de les accompagner dans le passage d'élève à celui d'apprenant réflexif, capable d'objectiver son discours et de tenir une posture réflexive sur les actions professorales. Une telle compétence est transférable à l'extérieur de l'école ; elle participe, au final, à la formation du citoyen critique. Quant à cette enseignante, les supports vidéoscopiques ont favorisé une conscientisation de ses schèmes incorporés et du hiatus possible entre ses intentions et leur réalisation ou perception par les élèves. La redécouverte de soi, bien que parfois douloureuse, a facilité le processus de deuil de l'enseignante idéale. En traversant les cinq étapes du deuil que nous avons mis au jour : le choc/la désillusion, le déni, la résistance, la résignation/l'acceptation et la reconstruction, l'enseignante enclenche progressivement une réflexion sur les interférences intradidactiques observées et les modifications à opérer, notamment en classe de FL1, au niveau de la dynamique des cours en FL1 ou de la surgestualisation.

Rétrospective, REFLEXIVE et prospective

A la suite de ce rappel des résultats, nous souhaitons émettre trois remarques (auto)critiques.

La première se situe au niveau du corpus retenu. Devions-nous maintenir l'étude du corpus de l'enseignante toulousaine, pour laquelle nous ne disposons que d'interactions didactiques sur deux jours ? Cette question a régulièrement ponctué notre travail. Nous avons fait le choix de la conserver car aussi réduit soit ce corpus, il est précieux en ce qu'il offre un regard sur une autre pratique, sur un autre rapport aux élèves et aux normes scolaires. Ceci étant dit, nous ne pouvons prétendre avoir donné une image complète des pratiques de ces enseignantes, quel que soit l'importance du corpus à notre disposition. Il s'agit davantage d'un (premier) aperçu qui ne peut résumer ni occulter les autres pratiques que ces enseignantes sont capables de mettre en œuvre dans d'autres circonstances. L'option de constituer un troisième corpus de films de classe pour consolider certains résultats a bien entendu été prévu, mais aucun enseignant supplémentaire ne s'est porté volontaire (sur la dizaine de professeur de français FL1/FLS de l'académie de Toulouse, seule celle que nous avons filmée avait répondu positivement à la demande émise depuis le CASNAV de Toulouse).

Qu'en est-il de la généralisation de ces résultats sur la base d'une l'étude effectuée sur deux enseignantes ? Loin de nous l'idée de prétendre établir une loi intangible ou de vouloir généraliser trop rapidement nos résultats à l'ensemble des enseignants sans considérer les spécificités de chacun. Nous pouvons néanmoins faire appel à la théorie hologrammique de

Morin (2005) pour supposer que ces éléments se retrouvent peu ou prou dans les actions d'autres enseignants ou, dit autrement, que les actions de ces enseignantes se situent dans « une dialectique du particulier et du général » (Matthey & Py, 1995, p.26). Nous pensons avoir identifié certaines tendances - en particulier les concepts de style gestuel professoral et d'ubiquité coénonciative - que nous soumettons à discussion. Il serait par ailleurs intéressant de les confirmer en considérant d'autres éléments d'analyse, tels que la présentation/l'explication des consignes ou la gestion d'activités de groupes, dans les pratiques de ces enseignantes ou dans celles d'autres enseignants.

Dans l'absolu, nous pourrions regretter, ou l'on pourrait nous reprocher, de ne pas avoir demandé aux enseignantes d'utiliser le même support pédagogique dans les deux contextes. En fait, deux obstacles s'y opposaient. Le premier obstacle est d'ordre scientifique. Cela aurait requis une intervention de notre part sur le contenu enseigné, ce que nous ne nous sentions pas en mesure de faire à l'époque. De plus, nous ne sommes pas à l'abri qu'une telle requête modifie les habitudes des enseignantes puisqu'elles n'agissent jamais de la sorte. Le second est pédagogique. En tant que praticien et didacticien, il nous semble difficile, voire impossible de présenter le même matériel pédagogique (support et fiches d'activités) à des EANA et des élèves francophones, *a fortiori* si ces derniers sont en classe de troisième. La formulation des interventions des élèves n'aurait certainement pas été comparable ; dès lors, les réactions des enseignantes auraient été tout aussi différenciées puisque les besoins des élèves n'auraient sans doute pas été les mêmes.

Rétrospective, réflexive et PROSPECTIVE. Des projets de recherches envisageables/envisagés.

La question des normes scolaires est loin d'être épuisée. D'autres perspectives couvrant trois champs de recherche s'offrent à nous.

Il serait par exemple intéressant d'étudier cette question à travers les propos des deux IA-IPR, enregistrés lors des entretiens interactifs, et dont les corpus présentent bien d'autres éléments dignes d'intérêt.

Par ailleurs, notre étude a volontairement écarté certains aspects que nous incluons dans notre définition des normes scolaires. C'est le cas notamment des éléments qui relèvent des savoir-être ou attitudes. Ils font partie des apprentissages que doivent intégrer les EANA, en supposant qu'ils soient acquis par les élèves francophones. La comparaison avec les élèves de sixième peut être à nouveau pertinente dans la mesure où des normes différentes de l'école élémentaire doivent être intégrées à ce niveau également.

Nous pourrions enfin décider de suivre une cohorte d'EANA dans leurs classes dites ordinaires. Nous nous situerions dans la continuité d'un travail similaire mené par Bigot en 2008. Cela offrirait la possibilité d'étudier comment les normes scolaires, notamment linguistiques, sont mises en œuvre par d'autres enseignants que les enseignants de FLS.

Dans le domaine de la multimodalité et des études sur la gestuelle, plusieurs possibilités sont ouvertes à ce jour. Nous évoquons dans le corps du texte (*cf.* Chapitre VI, § 3.1) l'affirmation de Calbris concernant la possible différence sémantique contenue dans les déictiques selon leur forme et position. Nous serions intéressé de vérifier cette hypothèse en reprenant nos corpus pour ne distinguer que les déictiques (en excluant ceux produits avec une feuille ou un stylo/feutre à la main) dans leur fonctions d'évaluation et/ou d'animation (attribution de la parole par exemple). Pourrait-on alors dissocier des déictiques connotés plus ou moins « polis » ou « agressifs » ?

Enfin, un projet que nous avons initié en collaboration avec un collègue phonéticien acquisitionniste a fait apparaître des éléments prosodiques prometteurs dans le travail de figuration qu'effectue notre enseignante toulousaine. Il a été possible, pour le moment, d'observer des modulations de voix inattendues (sur les félicitations) qui permettent de supposer un certain ménagement de la face des élèves là où *a priori* il s'agit uniquement de valider positivement une intervention. Le travail est toujours en cours. Il ouvre néanmoins tout un champ non envisagé jusque-là et confirme l'importance de traiter l'agir professoral dans une approche multimodale.

Enfin, le dernier domaine possible concerne bien évidemment la formation des professeurs de langues et de français (FLS, FL1, FLE).

Un premier projet envisageable serait d'initier les enseignants aux résultats de cette recherche. L'objectif serait d'amener à s'interroger sur les questions des normes scolaires. Le processus de conscientisation des pratiques de normalisation serait facilité par l'utilisation de supports de formation extraits d'interactions didactiques concrètes. Une telle démarche serait susceptible de favoriser la réflexivité chez les stagiaires.

Il est également possible de retourner filmer l'enseignante montpelliéraine pour étudier dans une optique de formation continue les changements dans sa pratique. Les récentes déclarations qu'elle a faites sur les modifications déjà entreprises peuvent tout à fait relever à nouveau de perceptions qu'elle a de sa pratique, des perceptions qui peuvent être tout aussi erronées que les précédentes puisqu'elles font appel à cette même image idéale que l'on revendique de nous-mêmes. Aussi de nouveaux enregistrements de classe permettraient d'évaluer, sur la base de nos présents résultats, à quel(s) niveau(x) précisément les modifications se situeraient.

La question des gestes pédagogiques en classe de FL1 nous paraît être un terrain encore à défricher. Les travaux sur la gestuelle pédagogique en cours de (français) langues étrangères ont permis de comprendre l'intérêt de ces gestes dans la pratique, et donc la nécessité de poursuivre la recherche dans ce domaine. L'enseignement du FL1 au collège leurre par sa simplicité de façade du fait qu'une « même » langue est partagée avec le public apprenant. Les propos conclusifs de l'enseignante montpelliéraine sur la fonction (ou plutôt l'inutilité) des gestes en FL1 ne sont certainement pas un cas isolé. Il est peut-être temps que tombe le masque de la complexité du FL1 (Chiss & Filliolet, 1986).

Bibliographie

- ABRIC, Jean-Claude. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p.59-80). Ramonville St Agne : Erès.
- ADAMS, Thomas W. (1998). *Gestures in foreigner talk*. (Thèse de doctorat non publiée). University of Pennsylvania.
- AGUILAR, José & CICUREL, Francine (coord.). (2014). *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, 56. Paris : Clé international.
- ALBER, Jean-Luc & PY, Bernard. (1985). Interlangue et conversation exolingue. Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (2004) (dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (p.171-186). Paris : Didier.
- ALIBALI, Martha W. ; KITA, Sotaro & YOUNG, Amanda J. (2000). Gesture and the process of speech production : we think, therefore we gesture. *Language and cognitive processes*, 15(6), 593-613.
- ALIBALI, Martha W. ; EVANS, Julia L. ; HOSTETTER, Autumn B. ; RYAN, Kristin & MAINELA-ARNOLD, Elina. (2009). Gesture–speech integration in narrative. Are children less redundant than adults ? *Gesture*, 9(3), 290-311.
- ALLAL, Lucie & MOTIER-LOPEZ, Linda. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publication en français. Dans *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p.265-290). Paris : OCDE. Accessible en ligne <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9605022e.pdf>>.
- ALLEN, Linda Q. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79, 521-529.
- ALLEN, Linda Q. (2000). Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk. *Applied Language Learning*, 11, 155-176.
- ALLET, Marguerite. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139. Accessible en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF107_8.pdf>.
- ALLET, Marguerite. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. Accessible en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_9.pdf>.
- ALLET, Marguerite. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 10, 31-43.
- ALWOOD, Jens ; CERRATO, Loredana ; JOKINEN, Kristina ; NAVARRETTA, Costanza & PAGGIO, Patrizia. (2007). The MUMIN multimodal coding scheme for annotation of feedback, turn management and sequencing phenomena. *Language Resources & Evaluation*, 41, 273-287.
- ANDRE-LAROCHEBOUVY, Danielle. (1984). *La conversation quotidienne*. Paris : Didier.
- ANTES, Teresa A. (1996). Kinesics: the value of gestures in language and in the language classroom. *Foreign language annals*, 29(3), 439-448.
- ARDITTY, Jo. (1987a). Une « leçon de conversation ». *Encrages*, 18/19, 99-116.
- ARDITTY, Jo. (1987b). Reprises (répétitions et reformulations) : le jeu des formes et des fonctions. *Encrages*, 18/19, 45-68.
- ARDITTY, Jo. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 21, 167-201. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/1733>>.
- ARDITTY, Jo & VASSEUR, Marité. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, 134, 3-19.

- ARGYLE, Michael & INGHAM, Roger. (1972). Gaze, mutual gaze and proximity. *Semiotica*, 6(1), 32-49.
- ARMAND, Françoise & DAGENAIS, Diane. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'association des études canadiennes*, 110-113.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- ATTALI, Jacques. (2014). *La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable*. Paris : Direction de l'information légale et administrative (DILA).
- AUGER, Nathalie. (2003). Les interactions verbales : une problématique transversale pour l'enseignement du français ». Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Langue et communication en classe de langue* (p.129-142). Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes.
- AUGER, Nathalie. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés* (DVD). Montpellier : Scérén-CRDP.
- AUGER, Nathalie. (2007). Va te faire intégrer. Des freins à l'intégration : pratiques interactionnelles et représentations dans le milieu scolaire. Dans J. Archibald & J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p.315-329). Paris : L'Harmattan.
- AUGER, Nathalie. (2008a). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol*, 11, 126-137. Accessible en ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf>.
- AUGER, Nathalie. (2008b). Représentations et pratiques de l'oral des enfants nouvellement arrivés en France dans le système scolaire français. *Le Français dans le monde. Recherches & Applications*, 43, 64-75.
- AUGER, Nathalie. (2009). *Ecole, langues et représentations : sociolinguistique/didactique de la variation* (Document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches). Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- AUGER, Nathalie. (2010a). *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- AUGER, Nathalie. (2010b). Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France. Dans C. Corblin & J. Sauvage (dir.), *L'enseignement précoce d'une langue étrangère. Impacts sur la langue maternelle* (p.79-96). Paris : L'Harmattan.
- AUGER, Nathalie. (2012). Favoriser les approches interculturelles et interlinguistiques. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p.131-134). Chasseneuil-du-Poitou : CNDP.
- AUGER, Nathalie & SAUVAGE, Jérémie. (2009). Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle. *Les Cahiers Pédagogiques*, 473, 44-45.
- AUGER, Nathalie & ROMAIN, Christina. (2010). Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue. Dans P. Blanchet & D. Coste (dir.), *Regards sur la notion d'« interculturelité » pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (p.97-115). Paris : L'Harmattan.
- AZAOU, Brahim. (2008). *Eveil aux langues et ENA : lever de rideau sur les représentations des langues chez des élèves nouvellement arrivés en France* (Mémoire de Master recherche). Université du Maine.
- AZAOU, Brahim. (2010). *Les TICE à l'Alliance française de Lima (Pérou). Une étude des obstacles à l'intégration des nouvelles technologies chez les professeurs de FLE* (Mémoire de Master professionnel). Université du Maine.
- AZAOU, Brahim. (2012). Eveil aux langues et ENA : pour une construction identitaire des allophones à l'école. Dans J. Sauvage & F. Demougin (dir.), *La construction identitaire à l'école. Perspective linguistiques et plurielles* (p.349-359). Paris : L'Harmattan.
- AZAOU, Brahim. (2013). « C'est mieux mourir qu'oublier », ou de la complexité de l'identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens. Dans V. Bigot, A. Bretegnier &

- M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (p.149-158). Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- AZAOU, Brahim. (2014, à paraître). Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans J. Aguilar Rio, C. Bruderman & M. Leclerc (dir.), *Langages, cultures, sociétés : interrogations didactiques*. Paris : Riveneuve.
- BAGGIONI, Daniel. (1997). Norme. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base* (p.215-217). Liège : Mardaga.
- BAGGIONI, Daniel & PY, Bernard. (1987). Conversation exolingue et normes. Dans H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (dir.), *S'approprier une langue étrangère...* (p.72-81). Paris : Didier-Érudition.
- BAGGIONI, Daniel ; MOREAU, Marie-Louise & ROBILLARD, Didier de. (1997). Communauté linguistique. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base* (p.88-93). Liège : Mardaga.
- BAKHTINE, Mikhaïl [VOLOCHINOV, Valentin]. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Editions de Minuit
- BANGE, Pierre. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/Didier.
- BANGE, Pierre. (1992b). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 1, 53-85. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/4875>>.
- BANGE, Pierre. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4. Accessible en ligne <<http://cediscor.revues.org/443>>.
- BANGE, Pierre. (2005). Perspective sociocognitive sur l'acquisition des langues étrangères. Dans P. Bange (dir.), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction* (p.13-87). Paris : L'Harmattan.
- BARRIER, Guy. (2004). Gestes performatifs, expression faciale et partage attentionnel : analyse de la poursuite oculaire à partir d'une scène conversationnelle. *Semiotica*, 152, 217-233.
- BARRIER, Guy. (2006). *La communication non verbale. Comprendre les gestes: perception et signification*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- BARTHES, Roland. (1978). Préface. Dans F. Flahault, *La parole intermédiaire* (p.7-10). Paris : Seuil.
- BATESON, Gregory ; JACKSON, Don D. ; HALEY Jay & WEAKLAND, John. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1(4), 251-264.
- BAUDOIN, Jean-Michel & FRIEDRICH, Jannette. (2001). Introduction. *Raisons éducatives*, 4, 7-24. Accessible en ligne <<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED.html>>.
- BAUTIER, Elisabeth. (2007). Entretien. *Diversité*, 151, 7-11.
- BAVELAS, Janet & CHOVIL, Nicole. (1997). Faces in dialogue. Dans J. A. Russell & J. M. Fernandez-Dols (dir.), *The psychology of facial expression* (p.334-346). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- BAVELAS, Janet & CHOVIL, Nicole. (2006). Hand gestures and facial displays as part of language use in face-to-face dialogue. Dans V. Munsov & M. Patterson (dir.), *Handbook of nonverbal communication* (p. 97-115). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- BEACCO, Jean-Claude. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p.31-40). Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- BEACCO, Jean-Claude & MOIRAND, Sophie. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages*, 117, 32-53.
- BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Accessible en ligne <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf>.

- BEACCO, Jean-Claude ; CHISS, Jean-Louis ; CICUREL, Francine & VERONIQUE, Daniel (dir.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- BEAL, Christine. (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais. De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. Berne : Peter Lang.
- BELLACK, Arno A. ; KLIEBARD, Herbert M. ; HYMAN, Ronald T. & SMITH, Franck L. (1966). *The language of the classroom*. New-York, NY. : Teachers College Press
- BERGSON, Henri. (1900/2002). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Accessible en ligne <http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/le_rire/le_rire.html>.
- BERNSTEIN, Basil. (1971/2005). *Class, Codes and Control. Volume I : Theoretical studies towards a sociology of language*. NYC : Taylor & Francis e-library.
- BERNSTEIN, Basil. (1990/2005). *Class, Codes and Control. Volume IV : The structuring of pedagogic discourse*. NYC : Taylor & Francis e-library.
- BERRENDONNER, Alain. (1998). Normes d'excellence et hypercorrections. *Cahiers de linguistique française*, 20, 87-101. Accessible en ligne sur <<http://clf.unige.ch/num.php?numero=20>>.
- BERTRAND, Denis. (2001). «Le français langue seconde». Présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. *Ville-Ecole-Intégration (VEI)*, hors-série n°3, 50-54. Accessible en ligne <<http://www2.cndp.fr/revuevei/hs3/04907011.pdf>>.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine. (2008a). Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants. *Glottopol*, 11, 47-53. Accessible en ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_05bertucci.pdf>.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine. (2008b). Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire. Dans C. Extreman & J. Sibille (dir.), *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, 16-24. Accessible en ligne <http://www.dglff.culture.gouv.fr/publications/Cahier_Observatoire/Cahiers_Obs2.pdf>.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine. (2010). Des langues des élèves à la langue de la scolarisation : quelques propositions pour l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste. Dans M.-M. Bertucci & H. Boyer (dir.), *Transferts des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (p.73-98). Paris : L'Harmattan.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine & CORBLIN, Corinne. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- BESSE, Henri. (2003). L'institution du français tel qu'il est enseigné/appris. Dans P. Martinez (dir.), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (p.21-44). Paris : Maisonneuve & Larose.
- BIGI, Brigitte. (2012). SPPAS : un outil « user-friendly » pour l'alignement texte/son. Dans A. Braffort, L. Boutora & G. Sérasset (dir.), *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012 : Atelier Défi GEste Langue des Signes (DEGELS)*, 4-8 juin 2012, Grenoble, France (p.85-92). Grenoble : AFCP/ATALA. Accessible en ligne <http://degels2012.limsi.fr/actes/pdf/degels2012_3.pdf>.
- BIGOT, Violaine. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, 4. Accessible en ligne <<http://cediscor.revues.org/362>>.
- BIGOT, Violaine. (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 non publiée). Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- BIGOT, Violaine. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction des savoirs. *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 42-53.
- BIGOT, Violaine, BLONDEL, Eliane, CADET, Lucile & CAUSA, Mariella. (2004). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. *Marges linguistiques*, 7. Version auteur, sans pagination.

- BIGOT, Violaine & CADET, Lucile. (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 & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p.11-29). Paris : Riveneuve Editions.
- BIGOT, Violaine & VASSEUR, Marité. (2012). Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel : quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves ? Dans M. Dreyfus & J.-M. Prieur (dir.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (p.136-149). Paris : Michel Houdiard éditeur.
- BIRDWHISTELL, Ray. (1970/1981). Un exercice de kinésique et de linguistique : la scène de la cigarette. Dans Y. Winkin (dir.), *La nouvelle communication* (p.160-190). Paris : Essais.
- BLACHE, Philippe, BERTRAND, Roxane, BIGI, Brigitte, BRUNO, Emmanuel, ÇELA, Edlira, ESPESSER, Robert (...) RAUZY, Stéphane. (2010). Multimodal annotation of conversational data. *Actes du colloque LAW IV*. Accessible en ligne <<http://aune.lpl-aix.fr/~blache/papers/2010/LAW-Blache%20-%20final.pdf>>.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. (2000). *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLANCHET, Alain & GOTMAN, Anne. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- BLANCHET, Philippe. (2000). La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, Philippe. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p.9-19). Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- BLOCH, Henriette ; CHEMAMA, Roland ; DEPRET, Eric ; GALLO, Alain ; LECONTE, Pierre ; LE NY, Jean-François ; POSTEL, Jacques & REUHLIN, Maurice. (2002). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- BOGAARDS, Paul. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier/Crédif
- BOHANNON, John N. & STANOWICZ, Laura B. (1988). The issue of negative evidence : adult responses to children's language errors. *Developmental Psychology*, 24(5), 684-689.
- BOSSET, Anne-Lise de. (1998). Les séquences de correction en classe de langue seconde : évitement du « non » explicite. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 28, 15-39.
- BOUCHARD, Robert. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. Grenoble : ELLUG. Accessible en ligne <http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf>.
- BOUCHARD, Robert. (1999). Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs. Dans J.-M. Barbéris (dir.), *Le français parlé. Variétés et discours* (p.69-98). Montpellier : Presses universitaires de Montpellier. Accessible en ligne : <http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_2.pdf>.
- BOUCHARD, Robert & NUCHEZE, Violaine de. (1986). Formulations métalangagières et situations exolingues. Dans H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (dir.), *S'approprier une langue étrangère...* Actes du VI^e Colloque International (p.55-62). Paris : Didier Érudition.
- BOUCHARD, Robert & CORTIER, Claude. (2006). L'intégration scolaire des enfants étrangers : du français de scolarisation à la compétence scolaire (l'exemple de l'histoire/géographie). *Bulletin VALS-ASLA*, 83(1), 107-120. Accessible en ligne <<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/132312/132312-16796-21489.pdf>>.
- BOURDIEU, Pierre. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Poitiers : Fayard.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURRON, Yves & DENNEVILLE, Jean. (1995). *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Les Editions d'organisation.

- BOUTET, Josiane & GADET, Françoise. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, 4(143), 17-24. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-17.htm>>.
- BOUTET, Josiane & HELLER, Monica. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage & Société*, 3-4(121-122), 305-318. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-305.htm>>.
- BRES, Jacques. (1999). L'entretien et ses techniques. Dans L.-J. Calvet & P. Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique* (p.61-76). Paris : L'Harmattan.
- BRES, Jacques. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique, dialogisme, polyphonie... Dans J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (p.47-61). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- BRES, Jacques & MELLET, Sylvie (2009). Une approche dialogique des faits grammaticaux. *Langue française*, 3(163), 3-20.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103, 11-144. Accessible en ligne <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/Agir_discours.pdf>.
- BRONCKART, Jean-Paul & BOTA, Cristian. (2011). *Bakhtine démasqué : histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Droz.
- BROOKES, Heather ; COLLETTA, Jean-Marc & OVENDALE, Alice. (2013). Polysigns and information density in teachers' gestures. *Actes du colloque international TiGeR*. Accessible en ligne <<http://tiger.uvt.nl/pdf/papers/brookes.pdf>>.
- BROPHY, Jere E. (1981). Teacher praise : a functional analysis. *Review of educational research*, 51, 5-32.
- BROUSSEAU, Guy. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182. Accessible en ligne <<http://guy-brousseau.com/1205/lechec-et-le-contrat/>>.
- BROWN, H. Douglas. (2001). *Teaching by principles : an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y : Pearsons.
- BROWN, Penelope & FRASER, Colin. (1979). Speech as a marker of situation. Dans H. Giles & K. Scherer (dir.), *Social markers in speech* (p.33-62). Cambridge : Cambridge University Press.
- BRUNER, Jerome. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- BUCHETON, Dominique & DEZUTTER, Olivier (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- BUCHETON, Dominique ; BRONNER, Alain ; BROUSSAL, Dominique ; JORRO, Anne & LARGUIER, Mirène. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-53. Accessible en ligne <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS030.pdf>>.
- BURGOON, Michael. (1995). Language expectancy theory : elaboration, explication and extension. Dans C. R. Berger & M. Burgoon (dir.), *Communication and social influence processes* (p.29-52). Michigan : Michigan University Press.
- BUZZATI, Dino. (1966). *Le K*. Paris : Editions Laffont.
- CADET, Lucile. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *La Revue RDLC*, 2, 36-51. Accessible en ligne <http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf>.
- CADET, Lucile & CAUSA, Mariella. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p.158-181). Paris : PUF.
- CADET, Lucile & TELLIER, Marion. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de langue étrangère : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les cahiers de Théodile*, 7, 67-80. Accessible en ligne <<http://hal.inria.fr/docs/00/37/88/51/PDF/3538.pdf>>.

- CADET, Lucile & GUERIN, Emmanuelle. (2012). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 1(76), 3-8. Accessible en ligne <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-3.htm#anchor_citation>.
- CALBRIS, Geneviève & MONTREDON, Jacques. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé international.
- CALBRIS, Geneviève & PORCHER, Louis. (1989). *Geste et communication*. Paris : Didier.
- CALMY-GUYOT, Gisèle. (1973). *La main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*. Paris : ESF.
- CALVET, Louis-Jean. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- CAMBRA GINE, Margarida. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- CANDEA, Maria. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Etude sur un corpus de récits en classe de français* (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- CANDELIER, Michel (dir.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CANDELIER, Michel & CASTELLOTTI, Véronique. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). Dans S. Jacky & S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (p.293-318). Lyon : ENS-LSH Editions. Accessible en ligne <<http://www.projetpluri-l.org/publis/>>. Version numérique sans pagination.
- CARLO, Catherine. (2005). Le « naturel didactique » : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 105-113.
- CARROLL, Lewis. (1871). *Through the looking glass*. Accessible en ligne <<https://birrell.org/andrew/alice/IGlass.pdf>>.
- CARROLL, Susan E. (2003). Comment est-ce qu'on interprète : « ne dites... mais dites plutôt... » ? *Marges linguistiques*, 5, 194-215.
- CASTELLOTTI, Véronique. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p.231-275). Paris : Didier.
- CASTELLOTTI, Véronique. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, 1(164), 109-114. Accessible en ligne <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-109.htm#anchor_citation>.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p.106-132). Paris : PUF.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Etudes et ressources* (n°4). Strasbourg : Conseil de l'Europe. Accessible en ligne <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf>.
- CHARAUDEAU, Patrick. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris : Hachette.
- CHARAUDEAU, Patrick. (1993a). Le contrat de communication dans la situation de classe. Dans J.-F. Halté (dir.), *Inter-actions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz : Université de Metz. Accessible en ligne <<http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>>.
- CHARAUDEAU, Patrick. (1993b). Des conditions de la mise en scène du langage. Dans A. Decrosse (dir.), *L'esprit de société. Vers une anthropologie sociale du sens* (p.27-65). Bruxelles : Mardaga.
- CHARAUDEAU, Patrick. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. Dans C. Lagarde (dir.), *Le discours sur les « langues d'Espagne » 1978-2008*.

- Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan. Accessible en ligne <[http://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/2009_b_Id_culturelle_Perpignan .pdf](http://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/2009_b_Id_culturelle_Perpignan.pdf)>.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHARDENET, Patrick. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation. Approche théorique et pratique communicationnelle*. Paris : L'Harmattan.
- CHARMEUX, Eveline. (1989). *Le « bon » français... et les autres. Normes et variations du français aujourd'hui*. Toulouse : Milan Éducation.
- CHARTRAND, Suzanne G. & PARET, Marie-Christine. (2008). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Dans J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 169-178). Bruxelles : De Boeck.
- CHAUDRON, Craig. (1988). *Second language classrooms : research on teaching and learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CHISS, Jean-Louis. (1997). Eléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non francophones ». Dans D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration* (p.55-76). Paris : Nathan. Accessible en ligne <<http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chiss.pdf>>.
- CHISS, Jean-Louis. (2003). Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise. Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage ?* (p.19-31). Liège : Editions Modulaires Européennes.
- CHISS, Jean-Louis. (2007). La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? *Le français aujourd'hui*, 1(156), 9-14. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-9.htm>>.
- CHISS, Jean-Louis. (2010). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/ apprentissage* (p.11-18). Palaiseau : Les éditions de l'école polytechnique.
- CHISS, Jean-Louis. (2011). La didactique des langues face aux recherches en acquisition. Remarques d'un réactant. *Travaux en didactiques du français langue étrangère*, 65-66, 143-148.
- CHISS, Jean-Louis & FILLIOLET, Jacques. (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue française*, 70(1), 87-97. Accessible en ligne <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373>.
- CHNANE-DAVIN, Fatima. (2009). FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage ? *Les cahiers pédagogiques*, 473. Accessible en ligne <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/FLE-FLM-FLS-DNL-clivage-et-partage>>.
- CHNANE-DAVIN, Fatima & CUQ, Jean-Pierre. (2009). FOS-FLS : des relations en trompe-l'œil ? *Le français aujourd'hui* 1(164), 73-86. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm>>.
- CICUREL, Francine. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international. Accessible en ligne <<http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/Parole-sur-parole.pdf>>.
- CICUREL, Francine. (1990). Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (p.22-54). Paris : Hatier.
- CICUREL, Francine. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104.
- CICUREL, Francine. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor*, 4. Accessible en ligne <<http://cediscor.revues.org/393>>.
- CICUREL, Francine. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 145-164. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/801>>.

- CICUREL, Francine. (2003). Les figures du maître. *Le français dans le monde*, 326, 32-33. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne. Accessible en ligne <http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/Cicurel-Fig-maitre.pdf>.
- CICUREL, Francine. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 180-191.
- CICUREL, Francine. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans I. Plazaola Giger & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p.15-36). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CICUREL, Francine. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier.
- CICUREL, Francine. (2011b). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *L'agir professoral : de l'interaction à la mise en discours de l'action* (p.27-39). Paris : Riveneuve Editions.
- CICUREL, Francine & RIVIERE, Véronique. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. Dans L. Filliettaz & M.-L. Schuber-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situation éducatives* (p.255-273). Bruxelles : De Boeck.
- CLANET, Jean. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. Dans P. Bressoux et coll. (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives* (p.77-109). Paris : Ministère de la jeunesse de l'éducation et de la recherche. Accessible en ligne <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>>.
- COEN, Pierre-François. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Pratiques et formation des enseignants en questions*, 3, 149-160. Accessible en ligne <http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/3_files/2006-3-Coen.pdf>.
- COLLETTA, Jean-Marc. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- COLLETTA, Jean-Marc. (2005). Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 32-41.
- COLLETTA, Jean-Marc ; CAPIRCI, Olga ; CRISTILLI, Carla ; GOLDIN-MEADOW, Susan ; GUIDETTI, Michèle & LEVINE, Susan. (2011). *Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN* (Manuel de codage - Bilan projet). ANR Multimodalité. Accessible en ligne <<http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/anrmultimodalite-manueldecodage.pdf>>.
- CONDON, William. (1976). Une analyse de l'organisation comportementale. Dans J. Cosnier & A. Brossard (dir.) (1984), *La communication verbale* (p.31-70). Paris : Delachaux et Niestlé.
- COOK, James. (1977). Regard et regard réciproque dans les interactions verbales. Dans J. Cosnier & A. Brossard (dir.) (1984), *La communication verbale* (p.125-144). Paris : Delachaux et Niestlé.
- CORRAZE, Jacques. (1980). *Les communications non-verbales*. Paris : PUF.
- CORTIER, Claude. (2012). Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p.21-30). Chasseneuil-du-Poitou : CNDP.
- COSERIU, Eugenio. (1952/1982). Sistema, norma y habla. Dans E. Coseriu, *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cincos Estudios* (3a edición) (p.11-113). Madrid : Gredos.
- COSNIER, Jacques. (1988). Grand tours et petits tours. Dans J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Echanges sur la conversation* (p.175-184). Paris : Editions du CNRS. Accessible en ligne <<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II->

- [5 grands tours et petits tours.pdf](#)>. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne.
- COSNIER, Jacques. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne.
- COSNIER, Jacques. (2007). Le corps et l'interaction (empathie et analyseur corporel). Dans C. Chabrol & I. Orly-Louis (dir.), *Interactions communicatives* (p.91-95). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. Accessible en ligne <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-14-Le_corps_et_l'interaction.pdf>. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne.
- COSNIER, Jacques & BROSSARD, Alain (dir.). (1984). *La communication non verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- COSNIER, Jacques & VAYSSE, Jocelyne. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28. Les pages indiquées dans le corps du texte sont celles du document accessible en ligne <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf>. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne.
- COSTE, Daniel. (1984). Les discours naturels de la classe de langue. *Le français dans le monde*, 183, 16-25.
- COSTE, Daniel. (2008). Education plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
- COSTE, Daniel (dir.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratique, propositions*. Bruxelles : Editions Modulaires Européennes.
- CRAHAY, Marcel. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.45-70). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CUMMINS, Jim. (2001a). Empowering minority students : a framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 649-675.
- CUMMINS, Jim. (2001b). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *SPROGFORUM*, 19, 15-20. Accessible en ligne <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>>.
- CUQ, Jean-Pierre. (1989). Français langue seconde : essai de conceptualisation. *L'information Grammaticale*, 43, 36-40.
- CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- CUQ, Jean-Pierre & DAVIN-CHNANE, Fatima. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p.11-28). Bruxelles : De Boeck.
- DABENE, Louise. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de Linguistiques Appliquées (ELA)*, 55, 39-46.
- DABENE, Louise. (1990). Pour une didactique de la variation. Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (p.7-21). Paris : Hatier.
- DABENE, Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DAHL, Roald. (1988). *Matilda*. London : Puffin book.
- DARCOS, Xavier. (2011). *Ecole et nation*. Discours prononcé lors de la Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation », mars 2011. Accessible en ligne <<http://nouveaux-defis-education.institut-de-france.fr/darcos.pdf>>.
- DAUNAY, Bertrand. (2011). L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. *Recherches en Didactiques*, 11, 49-66.
- DAUNAY, Bertrand & FLUCKIGER, Cédric. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en Didactiques*, 11, 7-16.
- DAUSENSCHÖN-GAY, Ulrich & KRAFFT, Ulrich. (1991). Rôles et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact. Dans C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique

- (dir.), *Interactions en langue étrangère* (p.37-48). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- DAVIN-CHNANE, Fatima. (2003). Les difficultés du FLS enseigné en France : continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage ?* (p.79-90). Liège : Editions Modulaires Européennes.
- DAVIN-CHNANE, Fatima. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité ». *Etudes de Linguistiques Appliquées (ELA)*, 1(133), 67-77. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-67.htm>>.
- DAVIN-CHNANE, Fatima. (2006). Français langue étrangère, français langue maternelle/première : quelles passerelles pour l'enseignement du français langue seconde au collège ? *Skholé*, hors-série n°1, 35-41. Accessible en ligne <<http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/06.HS1.35-41.pdf>>.
- DAVIN-CHNANE, Fatima & FAÏTA, Daniel. (2003). Enseigner En français et enseigner Le français en ZEP. *Recherche & Formation*, 44, 93-110. Accessible en ligne <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR044-07.pdf>>.
- DEFAYS, Jean-Marc. (2003). FLE, FLS, FLM : quelles didactiques pour quels enseignements à quels publics ? Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage ?* (p.9-15). Liège : Editions Modulaires Européennes.
- DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. (2005). Mal dit - mieux dit - bien dit - inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation. *Repères*, 153, 141-159.
- DE LANDSHEERE, Gilbert. (1974). L'analyse des interactions verbales en classe. *Les principes de la planification de l'éducation : Conférences et discussions* (p.1-15). UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Accessible en ligne <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000700/070056fo.pdf>>.
- DE LANDSHEERE, Gilbert & DELCHAMBRE, André. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maitres enseignent II*. Paris : Nathan.
- DEPELTEAU, François. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- DE PIETRO, Jean-François ; MATTHEY, Marinette & PY, Bernard. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (dir.) (2004), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (p.79-94). Paris : Didier.
- DEPREZ, Christine. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- DEPREZ, Christine. (2003). Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 4(143), 35-43. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-35.htm>>.
- DEVEREUX, Georges. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Champs essais.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris : ESF Éditeur.
- DOMS, Machteld & MOSCOVICI, Serge. (1984). Innovation et influence des minorités. Dans S. Moscovici (dir.), *La psychologie sociale* (p.49-88). Paris : PUF.
- DURKHEIM, Emile. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Accessible en ligne <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/durkheim_regles_methode.pdf>.
- EKMAN, Paul & FRIESEN, Wallace V. (1969). Nonverbal leakage and clues to deception. *Psychiatry journal for the study of interpersonal processes*, 32(1), 88-106.
- ELLIS, Rod. (2005). *Instructed second language acquisition. A literature review. Report for the Ministry of Education*. Wellington : Research Division. Ministry of Education.

- ELLIS, Rod. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *Second Language Journal*, 1(1), 3-18.
- EL TATAWI, Mounira. (2002). Corrective feedback in second language acquisition. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(2). Accessible en ligne <<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/160>>.
- FAÏTA, Daniel & VEIRA, Marcos. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholé*, hors-série n°1, 57-68.
- FALAIZE, Benoit (dir.). (2010). *Textes et Documents pour la Classe*, 1005, décembre 2010. Paris : CNDP.
- FARACO, Martine. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 97-120. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/788>>.
- FERGUSON, Charles A. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity : a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. Dans D. Hymes (dir.), *Pidginization and creolization of languages* (p.141-150), Cambridge : Cambridge University Press.
- FIARD, Jacques & AURIAC, Emmanuelle. (2005). *L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- FILISSETTI, Laurence. (2009). *La politesse à l'école : une compétence sociale pour réussir ?* Grenoble : PUG.
- FILLIETTAZ, Laurent. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 20-31.
- FILLIETTAZ, Laurent. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. Dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (p.73-95). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- FLAHAULT, François. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- FOERSTER, Cordula. (1990). Et le non-verbal ? Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (p.72-93). Paris : Hatier.
- FORLOT, Gilles. (2009a). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), 69-91.
- FORLOT, Gilles. (2009b). Le rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques : appropriation et capitalisation d'une culture du contact des langues. Dans G. Forlot (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme : pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (p.7-33). Paris : L'Harmattan.
- FORLOT, Gilles. (2012). Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible. *Langage et société*, 2(140), 105-114.
- FORLOT, Gilles. (2014). Questions d'appropriation en didactique critique des langues : perspectives sociolinguistiques. *Travaux en didactique du FLE*, 67-68, 63-90.
- FRANCARD, Michel. (1997). Insécurité linguistique. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p.170-176). Sprimont : Mardaga.
- FRANÇOIS, Frédéric. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socioculturelles. *Langages*, 59, 25-52.
- FRANÇOIS, Frédéric (dir.). (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- FREI, Henri. (1929). *La grammaire des fautes*. Rennes : Ennoia.
- GADONI, Alexandra & TELLIER, Marion. (2014). Conscientisation de la gestuelle pédagogique en formation initiale. Dans M. Tellier & L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p.207-218). Paris : Editions Maison des Langues.

- GAJO, Laurent & MONDADA, Lorenza. (2000). *Interaction et acquisition en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg : Universitaires Fribourg Suisse.
- GALISSON, Robert. (1988). Préface. Dans C. Puren, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* (p.6-8). Accessible en ligne <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>>. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne.
- GALISSON, Robert. (1995). Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité. *Etudes de Linguistiques Appliquées (ELA)*, 99, 99-105.
- GAONAC'H, Daniel. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.
- GENOUVRIER, Emile. (1972). Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français. *Langue française*, 13(1), 34-51. Accessible en ligne <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1972_num_13_1_5584>.
- GEORGES, Fanny & PANSU, Pascal. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 3(176), 101-124.
- GERMAIN, Claude. (1994). Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 17-36. Accessible en ligne <<http://cediscor.revues.org/563>>.
- GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF*, 519-537.
- GIACOMI, Alain & HEREDIA, Christine de. (1986). Réussite et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Langages*, 84, 9-24. Accessible en ligne <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1986_num_21_84_1517>.
- GLENBERG, Arthur M. ; SCHROEDER, Jennifer L. & ROBERTSON, David A. (1998). Averting gaze disengages the environment and facilitates remembering. *Memory & cognition*, 26(4), 651-658.
- GOFFMAN, Erving. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicapés*. Paris : Editions de Minuit.
- GOÏ, Cécile & HUVER, Emmanuelle. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui*, 1(176), 25-35. Accessible en ligne <http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_176_0025>.
- GOÏ, Cécile & HUVER, Emmanuelle. (2013). Accueil des nouveaux arrivants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségréguatives et/ou inclusives ? *Glottopol*, 21, 117-137.
- GOLDIN-MEADOW, Susan. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in cognitive sciences*, 3(11), 419-429. Accessible en ligne <https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/1999_GM.pdf>.
- GOLDIN-MEADOW, Susan. (2004). Gestures role in the learning process. *Theory into Practice*, 43, 314-321. Accessible en ligne <https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2004_GM_TIP.pdf>.
- GOLDIN-MEADOW, Susan ; NUSBAUM, Howard ; KELLY, Spencer D. & WAGNER, Susan. (2001). Explaining math: Gesturing lightens the load. *Psychological Science*, 12, 516-522. Accessible en ligne <https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2001_GM_Nusbaum_Kelly_Wagner.pdf>.
- GOLDIN-MEADOW, Susan & WAGNER, Susan. (2005). How our hands help us learn ? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 234-241. Accessible en ligne <https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2005_GM_Wagner.pdf>.

- lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2005_GM.pdf>.
- GOODWIN, Charles. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. London : Academic press.
- GOODWIN, Charles. (1996). Transparent vision. Dans E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (dir.), *Interaction and grammar* (p.370-404). Cambridge : Cambridge University Press.
- GOODWIN, Charles & DURANTI, Alessandro. (1992). Rethinking context : an introduction. Dans A. Duranti & C. Goodwin (dir.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (p.1-42). Cambridge : Cambridge University Press.
- GRAHAM, Sandra. (1990). Communicating low ability in the classroom : bad things good teachers sometimes do. Dans S. Graham & V.S. Folkes (dir.), *Attribution theory : applications to achievement, Mental Health, and Interpersonal Conflict* (p.17-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRICE, H. Paul. (1975/1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- GROSJEAN, Michèle & TRAVERSO, Véronique. (1998). Les cadres participatifs dans les polylogues : problèmes méthodologiques. Dans F. Cabasino (dir.), *Du dialogue au polylogue* (p.51-67). Rome : CISU.
- GUERNIER, Marie-Cécile & SAUTOT, Jean-Pierre. (2012). Eclairage : Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe. Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p.285-302). Paris : Riveneuve Editions.
- GÜLICH, Elisabeth. (1990). Pour une méthodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. Dans M. Charolles, S. Fischer & J. Jayez (dir.), *Le discours. Représentations et interprétations* (p.71-109). Nancy : Presses Universitaires.
- GÜLICH, Elisabeth & MONDADA, Lorenza. (2001). Analyse conversationnelle. Dans G. Hotlus, M. Metzeltin & C. Schmitt (dir.), *Lexikon der romanistischen Linguistik* (p.196-250). Tübingen : Niemeyer, Band I,2.
- GULLBERG, Marianne. (1998). *Gesture as a communication strategie in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Malmö : Lund University Press.
- GULLBERG, Marianne. (2008). Gestures and second language acquisition. Dans P. Robinson & N. Ellis (dir.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (p.276-395). New-York, NY. : Routledge.
- GULLBERG, Marianne. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. *Second language research*, 26(1), 75-102.
- GUMPERZ, John. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- HABERMAS, Jürgen. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- HALTE, Jean-François. (1999). L'interaction et ses enjeux scolaires. *Pratiques*, 103/104, 3-8.
- HELLER, Monica. (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 7, 71-94. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/4910>>.
- HELOT, Christine. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? Dans C. Hélot, C. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer & A. Young (dir.), *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* (p.185-206). Berlin : Peter Lang.
- HEYLEN, Dirk. (2005). A closer look at gaze. Dans C. Pelachaud, E. André, S. Kopp & Z. Ruttkay (dir.), *Creating bonds with embodied conversational agents : AAMAS workshop* (p.3-9). Utrecht : University of Utrecht. Accessible en ligne <<http://eprints.eemcs.utwente.nl/1869/01/gaze-aamas.pdf>>.
- HEYLEN, Dirk ; BEVACQUA, Elisabetta ; TELLIER, Marion & PELACHAUD, Catherine. (2007). Searching for prototypical facial feedback signals. Dans R. Aylett, B. Krenn, C. Pelachaud

- & H. Shimodaira (dir.), *Intelligent Virtual Agents. Lecture Notes in Computer Science* (p.147-153). Berlin : Springer Verlag.
- HOLLER, Judith ; SHOVELTON, Heather & BEATTIE, Geoffrey. (2009). Do iconic hand gestures really contribute to the communication of semantic information in a Face-to-Face Context ? *Journal of non verbal behavior*, 33, 73-88.
- HOSTETTER, Autumn B. (2011). When do gestures communicate ? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 137, 297-315.
- HOSTETTER, Autumn B. ; BIEDA, Kristen ; ALIBALI, Martha W. ; NATHAN, Mitchell & KNUTH, Eric J. (2006). Don't just tell them, show them ! Teachers can intentionally alter their instructional gestures. Dans R. Sun (dir.), *Proceedings of the 28th Annual conference of the cognitive science society* (p.1523-1528). Mahwah, NJ : Erlbaum. Accessible en ligne <http://www.psy.cmu.edu/edbag/hostetter_etal_cogsci06.pdf>.
- HOUBEINE, Anne-Marie. (1994). Imaginaire linguistique et dynamique langagière. Aspects théoriques et méthodologiques. Dans A. Figueroa & J. Lago (dir.), *Estudios en Homenaxe as Profesoras Françoise Jourdain, Pons e Isolina Sanchez Regueira* (p.119-132). Saint-Jacques de Compostelle : Université de Santiago de Compostela.
- HOUBEINE, Anne-Marie. (1997). Imaginaire linguistique (Théorie de l'). Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base* (p.165-167). Liège : Mardaga.
- HOWE, R Kenneth. (2003). *Closing methodological divides. Toward democratic educational research*. Dordrecht (Pays-Bas) : Kluwer Academic Publishers.
- IONESCO, Eugene. (1954). *La cantatrice chauve - La leçon*. Paris : Folio
- IVERSON, Jana & GOLDIN-MEADOW, Susan. (1997). What's communication got to do with it ? Gesture in children blind from birth. *Developmental Psychology*, 33, 453-467.
- JACOBY, Sally & OCHS, Elinor. (1995). Coconstruction : an introduction. *Research on language and social interaction*, 28(3), 171-183.
- JEFFERSON, Gail. (1972). Side sequences. Dans D. Sudnow (dir.), *Studies in social interaction* (p.294-338). New-York, NY : Free Press.
- JOAS, Hans. (2001). La créativité de l'agir. *Raisons éducatives*, 4, 27-44. Accessible en ligne <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED/Pages_de_27_THACED_INT_Baudouin.pdf>.
- JODELET, Denise. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p.383-384). Paris : PUF.
- JOLY, Isabelle. (2011). *Le corps sans représentation. De Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher*. Paris : L'Harmattan.
- JORRO, Anne. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- JORRO, Anne. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Université de Laval, Québec, aout 2004. Accessible en ligne <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf>.
- JORRO, Anne. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAM, France. Accessible en ligne <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>>.
- KÄÄNTÄ, Leila. (2007). Pointing, underlining and gaze as resources of instructional action in classroom interaction. Dans L. Mondada & V. Markaki (dir.), *Interacting bodies, 2d ISGS Conference*. Accessible en ligne <<http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/IMG/pdf/Kaanta.pdf>>.
- KAUFMANN, Jean-Claude. (2006). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- KELLERMAN, Susan. (1992). « I see what you mean » : the role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied linguistics*, 13(3), 239-258.
- KENDON, Adam. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.

- KENDON, Adam. (2004). *Gesture : Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1990). *Les interactions verbales, Tome I*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1992). *Les interactions verbales, Tome II*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare* (Universitatii Suceava, Roumanie) IX, 13-32.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine & PLANTIN, Christian. (1995). *Le trilogue*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KERVAN, Martine. (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie de la langue – cycle 3*. SCEREN-CRDP Bretagne.
- KIPP, Michael ; NEFF, Michael & ALBRECHT, Irene. (2007). An annotation scheme for conversational gestures : how to economically capture timing and form. *Journal on language resources and evaluation*, 41(3-4), 325-339.
- KLEE, Paul. (1977). *Théorie de l'art moderne*. Paris : Denoël/Gonthier.
- KLEIN, Catherine & SALLE, Joël. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* (Rapport n°2009-082). Paris : IGAEN.
- KLUGER, Avraham N. & DENISI, Angelo. (1998). Feedback interventions : towards the understanding of a double-edged sword. *Current directions in psychological science*, 7(3), 67-72.
- KRAFFT, Ulrich & DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)*, 57, 137-157.
- KRAFFT, Ulrich & DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich. (2001). La multidimensionnalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales. *Marges linguistiques*, 2, 120-139.
- KRAMSCH, Claire. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier/Didier.
- KRAUSS, Robert ; DUSHAY, Robert A. ; CHEN, Yihsiu & RAUSCHER, Frances. (1995). The communicative value of conversational hand gestures. *Journal of experimental social psychology*, 31, 533-552.
- KRAUSS, Robert M. ; CHEN, Yihsiu & GOTTESMAN, Rebecca F. (2000). Lexical gestures and lexical retrieval : A process model. Dans D. McNeill (dir.), *Language and Gesture* (p.261-283). Cambridge : Cambridge University Press.
- KÜBLER-ROSS Elizabeth (1969). *On death and dying*. New-York, NY. : Scribner.
- LA BARRE, Raoul Weston. (1980). Préface. Dans G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (p.5-9). Paris : Champs essais.
- LA BORDERIE, René. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.
- LABOV, William. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120.
- LAHIRE, Bernard. (1996). Risquer l'interprétation. *Enquête*, 3. Accessible en ligne <<http://enquete.revues.org/332>>.
- LAHIRE, Bernard. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, Bernard. (2011). L'acteur entre disposition et contextes d'action. Dans V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p.33-50). Paris : Riveneuve Editions.
- LANG, Jack. (2002). Préface. L'idéal éducatif du collégien. Dans Conseil national des programmes, *Qu'apprend-on au collège ? Cahier des exigences pour le collégien* (p.7-14). Paris : CNDP.

- LARA, Luis Fernando. (1983). Le concept de norme dans la théorie d'Eugène Coseriu. Dans E. Bédard & J. Maurais (dir.), *La norme linguistique*. Accessible en ligne <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf101/f101p2.html#vi>.
- LAZAGABASTER, David & SIERRA, Juan Manuel. (2005). Error correction : students' versus teachers' perceptions. *Language awareness*, 14(2&3), 112-127.
- LAZARATON, Anne. (2004). Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry. *Language learning*, 54(1), 79-117.
- LE GOFFIC, Pierre. (2001). La phrase « revisitée ». *Le français aujourd'hui*, 4(135), 96-107. Accessible en ligne <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2001-4-page-96.htm>>.
- LEVINE, John M., & ZDANIUK, Bozena. (1984). Conformité et obéissance. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p.25-48). Paris : PUF.
- LINARD, Monique & PRAX, Irène. (1978). Microenseignement, autoscopie et travail en groupe. *Revue française de pédagogie*, 43, 5-30.
- LOEWEN, Shawn. (2007). Error correction in the second language classroom. *CLEAR news*, 11(2), 1-4.
- LONG, Michael H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4, 126-141.
- LONG, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p.413-468). San Diego, CA : Academic Press.
- LYSTER, Roy. (1998). Recast, repetition, and ambiguity in second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 20, 51-81.
- LYSTER, Roy & RANTA, Leila. (1999). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition (SSLA)*, 20, 37-66.
- LYSTER, Roy & SAITO, Kazuya. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in second language acquisition, (SSLA)*, 32, 265-302.
- MACKEY, William. (1997). Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concept de base* (p.183-185). Liège : Mardaga.
- MACKEY, Alison ; GASS, Susan & MCDONOUGH, Kim. (2000). How do learners perceive interactional feedback ? *Studies in second language acquisition (SSLA)*, 22, 471-497.
- MAINGUENEAU, Dominique. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, 9, 64-75.
- MAINGUENEAU, Dominique. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- MANESSY, Gabriel. (1997). La norme endogène. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concept de base* (p.223-225). Liège : Mardaga.
- MARCHAND, Frank. (1989). Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités. *Langue française*, 82, 67-81.
- MARQUILLÓ LARRUY, Martine. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé international.
- MATTHEY, Marinette. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Lang.
- MATTHEY, Marinette & PY, Bernard. (1995). Introduction. Dans G. Lüdi & B. Py (dir.), *Changement de langage. Langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (p.10-28). Lausanne : L'Age de l'Homme.
- MAURER, Bruno. (2001). *Didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- MC HOUL, Alec. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society*, 19(3), 349-378.
- MC NEIL, Nicole M. ; ALIBALI, Martha W. & EVANS, Julia L. (2000). The role of gesture in children's comprehension of spoken language : Now they... *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 131-150.
- MC NEILL, David. (1992). *Hands and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.

- MCNEILL, David. (2005). *Gesture and thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- MESSINGER, Joseph. (1994). *Ces gestes qui vous trahissent*. Paris : First.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002). *Bulletin Officiel n°10, numéro spécial du 25/04/2002. Circulaire n°2002-100*. Paris : MEN/DGESCO. Accessible en ligne <<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm>>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2005). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*. Paris : CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2006). *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005* (Note d'information 06-08). Paris : MEN/DGESCO.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement du français. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 aout 2008*. Paris : MEN/DGESCO.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2009a). *Rapport annuel des inspections générales*. Paris : La Documentation française.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2009b). *Socle commun de connaissances et de compétences - Collège. Grilles de référence palier 3 - Évaluation en fin de scolarité obligatoire*. Paris : MEN/DGESCO.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2009c). *Les nouveaux programmes de français au collège. Séminaires interacadémiques dans les académies de Paris, Lyon, Bordeaux et Lille du 20 janvier au 17 mars 2009*. Paris : MEN/DGESCO.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2011). *Livret personnel de compétences. Palier 3. Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*. Paris : MENJVA/DGESCO. Accessible en ligne <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57155>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2012). *Bulletin Officiel n°37 du 11/11/2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*. Paris : MEN/DGESCO. Accessible en ligne <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2014). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Paris : MEN. Accessible en ligne <http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture_328388.pdf>.
- MOIRAND, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOIRAND, Sophie. (1993). *Autour de la notion de didacticité. Les Carnets du Cediscor*, 1, 9-20. Accessible en ligne <<http://cediscor.revues.org/600>>.
- MOIRAND, Sophie. (2004). *Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives. Cahiers de praxématique*, 43. Accessible en ligne <<http://praxématique.revues.org/1853>>.
- MONDADA, Lorenza. (1995). *Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 22, 55-89.
- MONDADA, Lorenza. (1998). *Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. Cahiers de l'ILSL*, 10, 39-68.
- MONDADA, Lorenza. (2005). *L'analyse de corpus en linguistique interactionnelle : de l'étude de cas singuliers à l'étude de collections*. Dans A. Condamines (dir.), *Sémantique et corpus* (p.75-108). Paris : Hermès sciences.
- MONDADA, Lorenza. (2006). *Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'actions parallèles en contexte scolaire*. Dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissage. Recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contextes scolaires* (p.45-72). Paris : Presse Universitaire de Franche Comté.
- MONDADA, Lorenza. (2008). *Transcription dans une perspective interactionnelle. Cahiers de l'Université de Perpignan*, 37, 78-110.
- MOORE, Danièle. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

- MOORE, Danièle & SIMON, Diana-Lee. (2002). Déritualisation et identité d'apprenant. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/1374>>.
- MOREAU, Marie-Louise. (1997a). Les types de normes. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p.218-223). Sprimont : Mardaga.
- MOREAU, Marie-Louise. (1997b). Variation. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p.283-284). Sprimont : Mardaga.
- MORIN, Edgar. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil. Accessible en ligne <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>>.
- MORIN, Edgar. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- MORRIS, Desmond ; COLLETTI, Peter ; MARSH, Peter & O'SHAUGHNESSY, Marie. (1979). *Gestures. Their origins and distribution*. New-York, NY : Stein and Day.
- MOSCOVICI, Serge (dir.). (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- MOTTET, Gérard. (1996). Du voir au faire. Trajet de la vidéoformation. *Recherche et Formation*, 23, 29-54.
- MUCCHIELLI, Alex. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.
- MUFWENE, Salikoko. (1997). Identité. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p.160-165). Sprimont : Mardaga.
- MURAMOTO, Naoko. (1999). Gesture in Japanese language instruction : the case of error correction. Dans L. K. Heilenmann (dir.), *Research issues and Language Program Direction* (p.143-175). Boston : Heinle & Heinle.
- NEVEU, Franck. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan.
- NOYAU, Colette. (1980). Deux types de connaissance dans l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel ? *Champs Educatifs*, 1, 6-16.
- OCHS, Elinor. (1979). Transcription as theory. Dans E. Ochs & B. B. Schiefflen (dir.), *Developmental pragmatics* (p.43-72). New-York, NY : Academic Press.
- PAILLE, Pierre & MUCCHIELLI, Alex. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PALLAUD, Berthille. (2003). Splendeurs et misères de la transcription. *Cliniques méditerranéennes*, 2(68), 59-73.
- PALLOTTI, Gabriele. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/1395>>.
- PAVLOFF, Franck. (1998). *Matin brun*. Paris : Editions Cheyne.
- PEKAREK, Simona. (1994). L'interaction en classe de L2 : lieu acquisitionnel - lieu social. *Babylonia*, 4(94), 12-16.
- PEKAREK-DOEHLER, Simona. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interactions en langue étrangère (AILE)*, 12. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/934>>.
- PEKAREK-DOEHLER, Simona. (2006). « CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 123-137.
- PERAYA, Daniel. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire*, 25, 7-9.
- PERRENOUD, Philippe. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages ! Dans J. Weiss (dir.), *L'évaluation : problème de communication* (p.9-33). Cousset : DelVal-IRDP. Accessible en ligne <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_02.html>. La pagination dans le corps du texte renvoie à la version en ligne sans pagination.
- PERRENOUD, Philippe. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editions.
- PERRENOUD, Philippe. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

- PERRENOUD, Philippe. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.181-207). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- PERRIN-GLORIAN, Marie-Jeanne. (2002). Didactiques des mathématiques. Dans P. Bressoux, R. Amigues, M. Arnoux, C. Barré-De Miniac, J. Clanet, P. Dessus, (...) & F. Raby (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives* (p.167-195). Paris : Ministère de la jeunesse de l'éducation et de la recherche. Accessible en ligne <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>>.
- PLOUVIEZ, Mélanie. (2010). *Normes et normativité dans la sociologie d'Émile Durkheim*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris I.
- PORQUIER, Rémy & PY, Bernard. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- PRAIRAT Eirick. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 45(1&2), 33-50.
- PUJADE-RENAUD, Claude. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF Editions.
- PUJADE-RENAUD, Claude & ZIMMERMANN, Daniel. (1979). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF Editions.
- PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Accessible en ligne <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>>. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne.
- PUREN, Christian. (2001). Pour une didactique complexe. *Les Cahiers FORELL*, 15, 21-29. Accessible en ligne <http://www.christianpuren.com/app/download/3890524551/PUREN_2000b_Pour_didactique_complexe_colloque_Poitiers.pdf?t=1268093401>. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version en ligne.
- PY, Bernard. (1993). La définition de la déviance en situation exolingue. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 20, 15-24.
- PY, Bernard. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 12, 77-97. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/1464>>.
- RAPPAPORT, Julian. (1987). Terms of empowerment. Exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15(2), 121-148.
- RAYNAL, Françoise & REUNIER, Alain. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- REUTER, Yves (dir.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, Alain. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16, 4-28.
- REY, Alain (dir.). (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- RIEGEL, Martin ; PELLAT, Jean-Christophe & RIOUL, René. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- RISPAIL, Marielle (coord.). (2004). *Cahiers pédagogiques*, 423.
- RIVIERE, Véronique & BOUCHARD, Robert. (2011, mars). Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions. *Colloque international INRP-ENS, Lyon*.
- ROMAIN, Christina & REY, Véronique. (2011, décembre). L'effet miroir en classe : violence verbale, relation interpersonnelle et maîtrise langagière. *Colloque Violences à l'école, Arras*. Accessible en ligne <<http://colloque-violences-arras.emlperrin.fr/communications/liste?member=X5971>>.
- ROMIAN, Hélène. (1983). Pluriels. Quelle (s) problématique (s) de recherche aujourd'hui ? *Repères*, 60, 3-12.
- ROSIER, Jean-Maurice. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.

- ROUDIL, Nadine. (2006). Ordre et désordre au collège. Intégration adolescente et normes scolaires. *International journal on violence and schools*, 2, 50-72.
- ROULET, Eddy. (1980). *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Credif.
- ROULET, Eddy. (1991). Vers une approche modulaire de l'analyse du discours. *Cahiers de linguistique française*, 12, 53-81.
- ROULET, Eddy ; AUCLIN, Antoine ; MOESCHLER, Jacques ; RUBATTEL, Christian & SCHELLING, Marianne. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1762/1963). *Du contrat social*. Paris : 10/18.
- RUSSELL, Victoria. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997) : where do we stand today ? *Electronic journal of foreign teaching*, 6(1), 21-31.
- RYAN, Richard L. & DECI, Edward M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
- SACKS, Harvey ; SCHEGLOFF, Emanuel A. & JEFFERSON, Gail. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- SALINS, Geneviève-Dominique de. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- SARDAN, Jean-Pierre Olivier de. (1996). La violence faite aux données. *Enquête*, 3. Accessible en ligne <<http://enquete.revues.org/document363.html>>.
- SARRAZY, Bernard. (1995). Note de synthèse. Le contrat pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118. Accessible en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF112_8.pdf>.
- SCHACHTER, Jacquelyn. (1981). The hand signal system. *TESOL Quarterly*, 15(2), 125-138.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1984). On some gestures' relation to talk. Dans J. Heritage (dir.), *Structures of social action* (p.266-298). Cambridge : Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (2000). When « Other » initiate repair. *Applied linguistics*, 21(2), 205-243.
- SCHEGLOFF, Emanuel A & SACKS, Harvey. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. ; JEFFERSON, Gail & SACKS, Harvey. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- SCHERER, Klaus R. (1980). Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation. Dans J. Cosnier & A. Brossard (dir.) (1984), *La communication non verbale* (p.71-100). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- SCHIFF, Claire. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire. *Hommes et migrations*, 1251, 75-85. Accessible en ligne <http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1339/dossier_1251_dossier_1251_75_85.pdf>.
- SCHMIDT, Richard. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 13, 206-226.
- SCHÖN, Donald. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.
- SCHÜTZ, Alfred. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.
- SELINKER, Larry. (1972). Interlanguage. *International review on applied linguistics in language teaching (IRAL)*, 10(3), 209-231.
- SENSEVY, Gérard. (2001). Théories de l'action et action du professeur. *Raisons éducatives*, 4, 203-224. Accessible en ligne <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED/Pages_de_203_THACED_INT_Baudouin.pdf>.
- SIMARD, Claude ; DUFAYS, Jean-Louis ; DOLZ, Joaquim & GARCIA-DEBANC, Claudine. (2010). *Didactique du français*. Bruxelles : De Boeck.

- SIME, Daniela. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom ? *International review of applied linguistics*, 44(2), 211-230.
- SIME, Daniela. (2008). « Because of her gesture, it's easy to understand ». Learners' perception of teachers' gestures in the foreign language class. Dans S. G. McCafferty & G. Stam (dir.), *Gesture: second language acquisition and classroom research* (p.259-279). New-York, NY. : Routledge.
- SINCLAIR, John M. & COULTHARD, Malcolm. (1975). Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils. Oxford : Oxford University Press.
- SIROTA, Régine. (1993). Note de synthèse. Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108. Accessible en ligne <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_104_1_1291>.
- SLOETJES, Han & WITTENBURG, Peter. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. Dans N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & D. Tapias (dir.), Proceedings of the 6th International conference on language resources and evaluation (p.816-820). Marrakech: European Language Resources Association (ELRA). Accessible en ligne <http://lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208_paper.pdf>.
- STARKEY-PERRET, Rebecca. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1), 177-200. Accessible en ligne <http://acedle.org/IMG/pdf/Starkey-Perret_RDLC_v10_n1.pdf>.
- STREECK, Jürgen. (1993). Gesture as communication I : its coordination with gaze and speech. *Communication monographs*, 60(4), 275-299.
- SWAIN, Merrill. (2004). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Socialcultural theory and second language learning* (p.97-114). Oxford : Oxford university press.
- TALEGHANI-NIKZAM, Carmen. (2008). Gestures in foreign language classrooms: an empirical analysis of their organization and function. Dans M. Bowles, R. Foote, S. Perpiñan & R. Bhatt (dir.), *Selected proceedings of the 2007 second language research forum* (p.229-238). Somerville, MA : Cascadilla. Accessible en ligne <<http://www.lingref.com/cpp/slrf/2007/paper1747.pdf>>.
- TARANGER Marie-Claude. (1986). Ratons-laveurs et « nouvelles » techniques. L'utilisation de la vidéo dans une enquête linguistique. *Langue française*, 71, 87-100.
- TARONE, Elaine. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language learning*, 30(2), 417-431.
- TART, Charles T. (1968). A psychophysiological study of out-of-the-body experiences in a selected subject. *Journal of the American society of psychical research*, 62(1), 3-27.
- TELLIER, Marion. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans* (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris 7-Denis Diderot.
- TELLIER, Marion. (2007). How do teacher's gestures help young children in second language acquisition. Actes du Colloque *International Society of Gesture Studies*, ISGS, 2005, Lyon.
- TELLIER, Marion (2008a). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.
- TELLIER, Marion. (2008b). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches & Applications*, 44, 40-50.
- TELLIER, Marion. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélaïr & L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p.223-245). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- TELLIER, Marion. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue maternelle* (p.31-54). Paris : L'Harmattan.

- TELLIER, Marion. (2014). Donner du corps à son cours. Dans M. Tellier & L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p.102-114). Paris : Editions Maison des Langues
- TELLIER, Marion & STAM, Gale. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversités des interactions didactiques* (p.357-374). Paris : Riveneuve Editions.
- TELLIER, Marion, AZAOUI, Brahim & SAUBESTY, Jorane. (2012). Segmentation et annotation du geste : méthodologie pour travailler en équipe. Dans A. Braffort, L. Boutora & G. Sérasset (dir.), *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012 : Atelier Défi GEste Langue des Signes (DEGELS)*, 4-8 juin 2012, Grenoble, France (p.41-55). Grenoble : AFCP/ATALA. Accessible en ligne <http://degels2012.limsi.fr/actes/pdf/degels2012_3.pdf>.
- TELLIER, Marion & CADET, Lucile. (2013). Dans la peau d'un natif : Etat des lieux sur l'enseignement des gestes culturels. *La Revue Française d'Education Comparée*, 9, 111-140.
- TELLIER, Marion & GADONI, Alexandra. (2014). Le corps enseignant. *Les cahiers pédagogiques*, 511. Accessible en ligne <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Mon-corps-d-enseignant>>.
- TELLIER, Marion & CADET, Lucile (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Editions Maison des Langues.
- THEUREAU, Jacques. (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.
- TOMASSONE, Roberte. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave
- TRAVERSO, Véronique. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- TRAVERSO, Véronique. (2005). Grille d'analyse des discours interactifs oraux. Dans J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (dir.), *Niveau B2 pour le français : textes et références* (p.119-149). Paris : Didier.
- TRIM, John ; COSTE, Daniel ; NORTH, Brian & SHEILS, Joe (2005). *Le Cadre européen commun pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- TRUSCOTT, John. (1999). What's Wrong with oral grammar correction. *The Canadian Modern Language Review*, 55(4), 437-456.
- VAN LIER, Léo. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p.254-259). Oxford : Oxford University Press.
- VARGAS, Claude. (2006). Sociolinguistique et didactique de la langue première. *Skholé*, hors-série n°1, 1-6.
- VARRO, Gabrielle. (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Diversité*, 83. Paris : Scérén-CNDP. Accessible en ligne <<http://www2.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>>.
- VASQUEZ-BRONFMAN, Ana & MARTINEZ, Isabel. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF.
- VASSET, Philippe. (2013). *La conjuration*. Paris : Fayard.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. (1989). La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs. *L'interaction. Actes des Journées sur l'interaction* (p.36-55). Paris : Association des sciences du langage/BUSCILA.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. (1991). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). Dans C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (dir.), *Interactions en langue étrangère* (p.49-59). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 12, 51-76. Accessible en ligne <<http://aile.revues.org/1466>>.

- VASSEUR, Marie-Thérèse. (2004). Interaction, explication et culture scolaire La place et le rôle de l'explication dans une CLASSE d'INITIATION au Français. *Marges linguistiques*. La pagination proposée dans le corps du texte est celle de la version auteur.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. (2005). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. (2007). Réponse à Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes. Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues. *Les cahiers de l'Acedle*, 4, 27-35.
- VAUGELAS, Claude Favre de. (1647). *Remarques sur la langue française : utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Accessible sur <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k509950>>.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle & VIGNER, Gérard. (2004). Table ronde. La maîtrise de la langue française dans les apprentissages du français comme langue seconde. *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? Actes de l'université d'automne, organisés par l'académie de Créteil* (p.76-88). Paris : DEGESCO-CRDP. Accessible en ligne <<http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>>.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle ; AUGER, Nathalie ; CORDIER-GAUTHIER, Corinne & DAVIN-CHNANE, Fatima. (2007). État des lieux méthodologique. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p.157-204). Bruxelles : De Boeck.
- VERHOEVEN, Marie. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 45(1&2), 95-121.
- VERMERSCH, Pierre. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 52bis-53, 63-70.
- VIALA, Alain ; BERTRAND, Denis & VIGNER, Gérard. (2000). *Le français langue seconde*. Paris : CNDP.
- VIAU, Rolland. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- VIGNER, Gérard. (2003a). Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français Langue Seconde ? Dans P. Martinez (dir.), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (p.133-142). Paris : Maisonneuve & Larose.
- VIGNER, Gérard. (2003b). Communiquer/transmettre. Pour un cadre de référence commun à l'enseignement du français. Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage?* (p.47-62). Liège : Editions Modulaires Européennes.
- VIGNER, Gérard. (2008a). Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants. Dans C. Extramania & J. Sibille (dir.), *Migration et plurilinguisme en France* (p.121-126). Paris : Didier.
- VIGNER, Gérard. (2008b). D'une généalogie à une méthodologie - le FL2 dans les programmes du ministère de l'éducation nationale. *Glottopol*, 11, 34-44. Accessible en ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_04vigner.pdf>.
- VIGNER, Gérard. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.
- VIGNER, Gérard. (2013). Le français et les enfants de migrants. Entre règle et norme : quel espace pour les apprentissages. Dans S. Galligani, C. Weber & S. Wachs (dir.), *Ecole et langues. Des difficultés en contextes* (p.79-92). Paris : Riveneuve.
- VION, Robert. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VION, Robert. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4. Accessible en ligne <<http://cediscor.revues.org/349>>.
- VOZ, Gregory & CORNET, Jacques. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité ? Comment l'améliorer ? Réponses d'étudiants. *Education & Formation*, e-294, 43-52.

- WATZLAWICK, Paul ; HELMICK BEAVIN, Janet & JACKSON, Don D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris : Editions du Seuil.
- WEBER, Corinne. (2008). Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école, didactique et enseignement du français* (p.146-186). Paris : Didier.
- WEBER, Corinne. (2012). De la communication scolaire à la culture communicative : vers un élargissement des perspectives de l'oral. Dans N. Auger, C. Béal & F. Demougin (dir.), *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement* (p.254-276). Berne : Peter Lang.
- WEBER, Corinne. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- WILMET, Marc. (1994). La linguistique française : rétrospective. Dans J. F. Corcuera, M. Djian & A. Gaspar (dir.), *La Lingüística francesa. Situación y perspectivas a finales del siglo XX. Actas del coloquio organizado por el departamento de filología de Zaragoza*, 41-64.
- WINKIN, Yves. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- WINKIN, Yves. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck Université.
- YOUNG, Andrea & HELOT, Christine. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? Dans C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauser & A. Young (dir.), *Ecart de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* (p.207-220). Berlin : Peter Lang.
- ZIFREUND, Walter. (1966/1973). Utilisation de techniques de groupes avec enregistrement sur vidéobande. *Document Unesco, WS/ED/390*. Accessible en ligne <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000044/004481fb.pdf>>.

Index des notions

A

Agir, 4, 18-19, 21, 25, 30, 35, 39, 55-62, 67, 70, 75, 79, 83, 86-87, 93, 133-134, 136-138, 151, 156, 186, 188-189, 191-193, 231, 240, 257, 259-261, 267, 272, 274, 302, 311, 313, 323, 327, 329, 334, 354, 372, 375, 384, 386, 402, 408, 411-412, 418

Agir professoral, 4, 18-19, 21, 25, 55-56, 58-61, 67, 83, 133-134, 137-138, 186, 188, 191-192, 272, 274, 329, 375, 386, 418

Autohétéroscopie, voir Vidéoscopie

Autoscopie, voir Vidéoscopie

C

Coconstruction des normes, 17, 22, 81, 86, 134, 154, 159, 186, 195, 197, 216, 223, 227-229, 232-234, 239-240, 259, 261, 269-271, 284, 288, 294, 299, 305, 311, 328, 413-415

Correction, 42-43, 54, 72, 108, 130, 159, 168, 189, 198, 200, 203, 206-208, 210-211, 222, 227-228, 231-232, 255, 259, 268, 271, 285, 288-290, 292-293, 295, 298, 301, 305, 309, 313-317, 319-324, 326-329, 335, 338, 344, 347, 372, 396, 398, 406, 415

Correction explicite, 168, 189, 198, 200, 207, 271, 289, 290, 292-293, 295, 298, 309, 313-316, 320, 322-323, 326-329, 335, 338, 372, 398, 406, 415

Coverbaux, voir Gestes

D

Déictiques, voir Gestes

E

Elèves allophones nouvellement arrivés (EANA), 4, 17-21, 30-32, 34, 37, 40, 45-49, 52-54, 65, 102, 140, 148-151, 155, 160-163, 204, 229, 231-234, 236-238, 240-241, 243, 245, 247, 249, 252, 254, 260, 266-269, 277, 286-288, 296, 298, 300, 311, 313-314, 316, 326-328, 334, 337, 346, 350, 359, 375, 379-380, 394-396, 400, 404-406, 408, 413, 417-418

Elèves francophones, 21, 30, 65, 148, 160, 163, 197, 222, 236, 266-269, 273, 290, 314, 331, 333, 335, 338-339, 353, 356, 371, 374-375, 394-396, 405, 413, 417

Emblème, voir Gestes

F

Feedback/Rétroaction, 22, 103, 107-108, 113-114, 168, 221, 259, 286, 292-294, 298-301, 308, 313-314, 317, 323, 326-328

Foreigner talk, 73, 245, 290, 326

Français langue étrangère (FLE), 18, 20, 27-28, 37

Français langue première (FL1), 4, 18-20, 24, 27, 29-37, 39, 41, 52, 54, 68, 94, 135, 137, 139-40, 148-152, 153, 155, 158-163, 185, 205, 207, 213-215, 217, 219-221, 224, 236-237, 255-257, 266-268, 270, 273-276, 278-285, 288, 290-291, 293-308, 312-317, 320, 323, 326-328, 331-336, 338, 341, 343, 347, 351-352, 354-355, 359-360, 364-367, 372, 374, 377-378, 380-383, 386, 388-391, 395-406, 411, 413-416, 418-419

Français langue seconde (FLS), 4, 18-20, 24, 27-37, 39-41, 45, 47, 52, 54, 98, 107, 135, 137, 139-140, 148-153, 155, 158-164, 181, 185, 198-199, 201, 204, 207, 209, 211, 220-221, 225, 227, 229-230, 232-233, 237-241, 244-248, 251, 253, 255, 259-261, 263-265, 267-268, 270, 273-283, 285-286, 288, 290-291, 293-296, 298-306, 308-317, 319-320, 323-328, 334-336, 341, 344-346, 348, 351-352, 357-358, 363, 368, 372, 378, 386-391, 394-396, 399-407, 411, 413-416, 418

G

Gestes, 18, 35, 59, 72, 80, 96-97, 107, 109-133, 136, 138, 145, 157, 159, 165-167, 169, 174-180, 183, 185, 189, 192-193, 195, 202-203, 208-209, 228, 232-233, 250-252, 255, 262-263, 265, 268, 270-279, 281-288, 290, 296, 303-304, 306-308, 318-319, 322, 326, 328, 330-339, 342-346, 356-362, 364-366, 370, 372, 380-383, 385, 388, 395-396, 399, 401, 404-406, 412-414, 418-419

Coverbaux, 118-120, 122-123, 125-127, 131, 265, 274-275, 286

Déictiques, 122-124, 130-131, 166, 169, 190, 192, 203, 220, 231, 253, 271-272, 274-275, 278-279,

281-284, 288, 304-308, 322, 328, 358, 362-369, 413-414, 418

Emblèmes, 118-122, 125, 129, 131, 165-166, 169, 199-202, 211, 228, 233, 246, 251, 253, 262, 271-272, 274-276, 278-279, 281-283, 285-288, 294, 306, 318, 322, 328, 335-339, 342-345, 358-359, 361, 366, 371, 396, 413-415

Gestes pédagogiques, 18, 127-129, 131, 175, 271-272, 277-279, 281, 335, 339, 382, 404-405, 412, 419

H

Hétéroscopie, voir Vidéoscopie

I

Interactions, 4, 17-23, 25-26, 28, 32, 34, 44, 46, 49, 55-56, 63-65, 68, 70-71, 75-77, 80, 83-97, 99-105, 109-116, 120-121, 124, 126-129, 131-133, 135, 136-138, 140-142, 145-147, 149, 152-155, 160-161, 163-164, 170-172, 177-182, 185-197, 203, 213, 219, 223, 225, 229, 233, 238-240, 242-244, 246, 248, 250, 255-256, 258, 270, 278, 288, 291, 304, 311, 323, 328, 340, 344, 346-347, 350, 353, 356, 359, 361-362, 368-372, 381, 387, 395, 402, 411, 413, 415-416, 418

Interactions didactiques, 18-23, 25, 32, 56, 71, 75, 80, 83-85, 89, 94, 101-104, 109-110, 127, 131, 133, 137, 140, 145-146, 149, 155, 163, 170, 177, 181, 185-186, 192, 195, 203, 223, 248, 256, 304, 323, 340, 346, 356, 368-370, 395, 411, 413, 415-416, 418

Interactions verbales, 21, 25, 84-85, 95, 100, 171, 179

M

Mimiques faciales, 72, 96-97, 109, 112-115, 117, 126, 128-130, 132, 136, 154, 166-169, 178-180, 192, 200, 209, 224, 231, 242, 251, 258, 317, 326, 344, 399, 406, 413

Regard, 34, 91-92, 101, 111, 114-115, 127, 130, 132-133, 148-149, 157, 159, 168-169, 190, 192-194, 211, 215, 219, 241-242, 249, 283-285, 288, 298, 303, 305, 310, 317, 319, 323, 328, 348-349, 352-353, 358-359, 361-370, 373, 379, 381, 383, 392, 410-411, 416

Sourire, 93, 130-131, 162, 168-169, 173, 193, 199-201, 203, 218, 251, 258, 264, 287, 317, 324, 400, 413

Mimogestualité, 4, 21, 60, 93, 98-99, 110, 127, 129, 131, 133, 139, 168, 170-171, 174-175, 177, 179, 207-208, 211-212, 219-220, 222, 251, 284, 291-292, 302-303, 316, 318, 322, 327, 344-345, 365-366, 377, 399-400, 412-413, 415

Multimodalité, 4, 18, 21-22, 25, 62, 65, 72, 84-85, 87-88, 91, 94, 96, 100-101, 110-111, 113, 115, 127, 131, 133-134, 136, 141-142, 145, 164, 167, 181-183, 190-195, 197, 203, 206, 209, 211, 219-220, 222, 235, 252, 269, 271, 287, 289, 302, 304, 306, 313, 316-317, 320, 322, 326, 327-329, 343, 349, 356, 362, 364-365, 368-371, 373, 398, 405, 406, 412-413, 415, 418

N

Non verbal, 17, 59-60, 62, 64-65, 72, 81, 83, 92, 94, 96, 107, 112-115, 125, 131, 136, 159, 172, 190-191, 220, 242, 249-250, 253, 317, 321, 349, 352, 377, 380, 411

Normes, 4, 16-17, 19, 21-22, 25, 30, 32, 34-36, 41, 43, 49, 51-56, 63, 66-83, 85, 86, 89-90, 101, 103, 105, 107-108, 133-139, 143, 146, 152, 162, 167-168, 186-187, 189, 191, 195, 197-198, 202-203, 205, 210, 212, 214, 217, 221-223, 225-227, 229, 231-236, 239-240, 243, 250, 252, 254, 256-257, 259-262, 266, 267-270, 272, 283-284, 286-287, 289, 292, 298-299, 308, 311-312, 314, 323, 328, 330, 339-340, 342, 344-345, 347, 350, 353-356, 362, 369-372, 378-379, 396, 406, 408, 411-418

Normes conversationnelles, 22, 79, 81, 136-138, 143, 146, 195, 197-198, 223, 234, 236, 330, 356, 412

Normes interactionnelles, 22, 81, 101, 133, 226, 270, 330, 340, 342, 344, 347, 350, 353-356, 362, 369-371, 378, 396, 413, 415

Normes linguistiques, 17, 19, 22, 30, 34, 49, 52, 69, 71-75, 78, 80-81, 103, 137, 138, 143, 152, 168, 197, 198, 212, 221-223, 226-229, 231, 232-236, 239-240, 243, 250, 252, 254, 256-257, 259, 261-262, 267, 269-270, 283, 292, 298-299, 308, 311, 339, 371, 408

Normalisation, 4, 23, 71, 72, 79, 138, 139, 143, 169, 186, 222, 261, 270, 271, 274, 298, 306, 313, 330, 369, 370, 371, 398, 411, 412, 413, 414, 418

Normes scolaires, 4, 17, 19, 25, 36, 54, 56, 63, 68, 77, 79-82, 105, 136-137, 143, 167, 186-187, 197, 214, 257, 372, 411, 416-418

R

Reformulation, 97-100, 168, 189, 259, 262, 271, 285, 289, 292-293, 298-302, 307-311, 313, 321-322, 326, 328, 372, 415

Regard, voir Mimiques faciales

Règle, 32, 41-45, 66, 68-70, 75-77, 79-80, 84-85, 92-93, 101-102, 107-108, 159, 174, 180, 184, 186, 200, 213, 223, 230, 240, 255-56, 260, 309, 318, 340-346, 350, 352-353, 355, 361, 366, 369

Relance, 158, 168, 207, 211-212, 219, 230, 264, 271, 289, 292-293, 298-306, 308, 311-313, 323, 326-328, 334, 353, 372, 376, 396, 415

Reprise, 66, 97-100, 103, 168, 170, 189, 198, 201, 207, 209, 219-222, 224, 238-239, 241, 259, 264, 289, 292-298, 300, 307, 319, 321, 325-26, 328, 349-351, 404, 414-415

S

Séquences d'évaluation normative (SEN), 98-99, 101, 198, 205-207, 209-211, 222, 235, 320, 413

Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), 98, 230, 239, 242

Sourire, voir Mimiques faciales

Style professoral, 4, 21-23, 56, 61-64, 67, 81, 83, 126, 136, 138, 157, 195, 209, 220, 272-273, 283, 286, 329, 330-331, 334-337, 339, 365, 368, 370-371, 383, 411, 415, 417

Style gestuel professoral, 23, 286, 330, 331, 334-335, 337, 339, 371, 383, 415, 417

T

Taux gestuel, 130, 183, 185, 272-274, 288, 290, 328, 331, 337, 414

Taux verbal, 273-274, 290-291, 414

Théories de l'action, 21, 25, 55-57, 60-61, 67, 83, 134, 136, 188

Travail de figuration (face-work), 87-89, 100, 107, 187, 200, 210, 218, 235, 242, 258, 260-262, 265, 269, 311-314, 324, 326-327, 329, 342-343, 350, 366, 415, 418

U

Ubiquité coénonciative, 23, 285, 330, 356-357, 362, 365-371, 415, 417

Unité pédagogique pour élèves allophones (UPE2A), 46, 47, 52, 102, 149, 150, 153, 155, 160, 163, 184, 225, 236, 247, 253, 278, 299-300, 314, 316, 346

V

Vidéoscopie, 19-20, 140, 142, 153, 156, 158-160, 163, 371, 373, 387, 391, 404, 407-408

Autohétéroscopie, 4, 20, 156-157, 160, 163, 181, 204, 247, 249, 334, 336, 371-373, 375, 378, 385-387, 390, 392-404, 406-408, 410, 416

Autoscopie, 4, 20, 156, 158-159, 163, 333-334, 357, 360-361, 370, 372-373, 375, 38-392, 398, 402, 407-408, 410, 416

Hétéroscopie, 4, 20, 23, 156-157, 159-160, 163, 204, 214-215, 233, 308, 331, 332, 334, 337-338, 353-356, 372-385, 391, 397, 410, 416

Index des auteurs

A

Abric, J.-C., 407
Adams, T., 128, 130, 167, 271, 277-278
Aguilar, J., 18
Alber, J.-L., 105, 242
Albrecht, I., 359
Alibali, M. W., 18, 124-125, 129, 273, 334, 405
Allal, L., 108
Allen, L. Q., 18, 111, 129, 130, 405
Altet, M., 41, 81, 84, 101-102, 105, 200, 270, 290
Alwood, J., 167
André-Larochebouvy, D., 341
Antes, T. A., 18, 107, 129, 130, 405
Arditty, J., 44, 78, 84, 99, 102, 210, 221-222, 232
Argyle, M., 111, 114
Armand, F., 49
Astolfi, J.-P., 107, 206, 212, 218, 264, 395
Attali, J., 28
Auchlin, A., 95, 239
Auger, N., 17, 27, 29, 31-33, 35-36, 38-39, 44-45, 49, 77-79, 135, 149, 187, 223, 237, 243, 253, 267, 339
Auriac, E., 78, 206
Azaoui, B., 30, 45-46, 49, 150, 175, 250, 287, 296, 357, 379, 405

B

Baggioni, D., 50, 72, 75, 79, 231, 323
Bakhtine, M [Volochnov, V.], 18, 84-85, 94, 151, 190, 213
Bange, P., 65, 97, 100, 103, 107, 127, 188, 198, 232, 292, 296, 299, 308, 311, 321
Barrier, G., 115, 192, 284
Barthes, R., 87
Bateson, G., 114, 187, 330, 347
Baudouin, J.-M., 56-57
Bautier, E., 44, 79
Bavelas, J., 114, 169
Beacco, J.-C., 33, 38, 40-41, 77-78, 298
Béal, C., 92
Beattie, G., 125

Bellack, A., 95, 103, 107
Bergson, H., 130, 200
Bernstein, B., 78
Berrendonner, A., 78
Bertrand, D., 28-29, 151
Bertucci, M.-M., 32-33, 38, 49, 77-78, 243, 254
Besse, H., 27-29
Bevacqua, E., 167
Bieda, K., 18, 129, 334, 405
Bigi, B., 173
Bigot, V., 18, 20, 25, 60-61, 89, 94, 186, 254, 418
Birdwhistell, R., 111, 114, 345
Blache, P., 172
Blanche-Benveniste, C., 35, 171, 227, 307
Blanchet, A., 376
Blanchet, P., 140-141, 146, 193
Bloch, H., 71
Blondel, E., 18, 25, 61
Bogaards, P., 216, 293
Bohannon, J. N., 99
Bosset, A.-L. de., 311
Bota, C., 18
Bouchard, R., 29, 93, 101-104, 127, 223, 259, 304, 342, 347
Bourdieu, P., 17, 55, 70, 78, 103, 256-257, 260-261, 413
Bourron, Y., 372-373, 386-387, 390
Boutet, J., 35, 78, 94
Bres, J., 161, 190, 213
Bronckart, J.-P., 18, 56, 57
Bronner, A., 59, 64
Brookes, H., 129, 405
Brophy, J. E., 107, 287, 293
Brossard, A., 26
Broussal, D., 59, 64
Brousseau, G., 104-105, 110
Brown, H. D., 101, 187, 215, 297
Brown, P., 89-90, 101
Bruner, J., 84, 100, 106, 115, 249, 292
Bucheton, D., 18, 59, 64, 115, 372
Burgoon, M., 22, 236, 266, 268, 414
Buzzatti, D., 192
Byram, M., 38, 78

C

Cadet, L., 18, 25, 27, 60-62, 112, 121, 129, 380
Calbris, G., 112, 121-122, 125-128, 192, 199, 201-202, 253, 337-338, 342, 358, 418
Calmy-Guyot, G., 405
Calvet, L.-J., 72
Cambra Giné, M., 19, 26, 102, 134, 140-141
Candéa, M., 112, 173
Candelier, M., 29, 38-39, 49
Carlo, C., 62, 81, 272
Carroll, L., 385
Carroll, S. E., 108, 191, 309, 313
Castellotti, V., 27, 33, 38-39, 49, 254
Causa, M., 18, 25, 61-62
Cerrato, L., 167
Charaudeau, P., 51, 75, 84-87, 93, 96-97, 112, 187, 189, 202, 242, 308
Chardenet, P., 108, 140
Charmeux, E., 219
Chartrand, S. G., 33-34
Chaudron, C., 64
Chen, Y., 124
Chiss, J.-L., 30-33, 35, 40-41, 49, 77-78, 135, 261, 267, 405, 419
Chnane-Davin, F., 29, 31
Chovil, N., 114, 169
Cicurel, F., 18, 21, 25, 33, 40-42, 51, 55, 58-63, 65-67, 77-78, 102-103, 105-107, 110, 127, 147, 156, 210, 213, 216, 219, 256, 264, 267, 270, 272, 293, 320-321, 337, 343, 347, 350, 371, 412
Clanet, J., 103
Coen, P.-F., 373, 374, 379, 390
Collett, P., 121, 201, 335
Colletta, J.-M., 18, 117, 122, 126, 129, 167, 172, 209, 278, 405
Condon, W., 114, 345
Cook, J., 114
Corblin, C., 33, 49, 78, 254
Cornet, J., 387
Corraze, J., 114
Coseriu, E., 71-72
Cosnier, J., 26, 93, 111-112, 114, 117, 122-123, 125, 395
Coste, D., 38, 43-44, 48-49, 222, 243
Coulthard, M., 95, 102-103
Crahay, M., 107
Cummins, J., 49, 243
Cuq, J.-P., 29, 31, 36, 248

D

Dabène, L., 28, 30-31, 35, 38, 65-66, 80-81, 102, 105, 128, 169
Dagenais, D., 49
Dahl, R., 55
Darcos, X., 76
Daunay, B., 52, 379, 405
Dausendschön-Gay, U., 98, 105, 115, 240
Davin-Chnane, F., 27, 29, 32-34, 36-37
De Landsheere, G., 107, 293, 405
De Pietro, J.-F., 98, 104, 106, 109
Deci, E. M., 393-394
Defays, J.-M., 30, 33
Delamotte-Légrand, R., 16, 77-78, 239, 256
Delchambre, A., 405
Denisi, A., 108
Denneville, J., 372-373, 386-387, 390
Depelteau, F., 139, 141, 182
Deprez, C., 29
Devereux, G., 140
Dezutter, O., 18, 59, 115, 372
Dolz, J., 19, 30, 32-35, 38, 135
Doms, M., 71, 86
Dufays, J.-L., 18, 30, 32-35, 37-38, 135
Duranti, A., 26
Durkheim, E., 70
Dushay, R., 124

E

Ekman, P., 114, 125
El Tatawi, M., 299
Ellis, R., 108, 299, 311
Evans, J. L., 125, 273

F

Faïta, D., 32, 156, 372
Falaize, B., 76
Faraco, M., 259
Ferguson, C. A., 65, 73, 245
Fiard, J., 78, 206
Filisetti, L., 17, 79
Filliettaz, L., 56-58, 67, 81, 200, 323, 333
Filliolet, J., 32, 35, 267, 405, 419
Flahault, F., 84, 87

Fluckiger, C., 52
Foerster, C., 130-131
Forlot, G., 35, 38-39, 43, 49, 77, 78, 254, 257
Francard, M., 30, 103
François, F., 17, 26, 79, 103, 127, 156
Fraser, C., 89-90
Frei, H., 41, 206
Friedrich, J., 56-57
Friesen, W. V., 114, 125

G

Gadet, F., 35, 78
Gadoni, A., 372, 389
Gajo, L., 84, 89, 102
Galisson, R., 33, 37
García-Debanc, C., 19, 30, 32-35, 38, 135
Gass, S., 259
Genouvrier, E., 162
Georges, F., 107, 108
Germain, C., 221, 252, 292
Giacomi, A., 62, 289
Glenberg, A. M., 241
Goffman, E., 59-60, 70, 76, 79, 84, 87-90, 93, 100-101, 104, 114, 187, 260, 287, 350, 367, 387-388, 402
Goï, C., 27, 31, 36-37, 46, 47
Goldin-Meadow, S., 18, 124-125, 129, 405
Goodwin, C., 26, 92, 114, 188, 285, 349, 367
Gotman, A., 376
Gottesman, R. F., 124
Graham, S., 167, 293
Grice, H. P., 43, 66, 255, 350
Grosjean, M., 104
Guérin, E., 27
Guernier, M.-C., 147-148
Gülich, E., 98, 187-188
Gullberg, M., 118, 121, 123-126, 129
Gumperz, J., 18, 26, 65, 111, 138, 187

H

Habermas, J., 57, 70, 86-87, 240
Haley, J., 330, 347
Halté, J.-F., 84
Heller, M., 49, 50, 78, 94
Helmick Beavin, J., 18, 84-85, 87, 111, 114, 130, 193, 311
Hélot, C., 17, 49, 77, 79

Heredia, C. de, 289
Heylen, D., 114, 167
Holler, J., 125
Hostetter, A. B., 18, 124-125, 129, 273, 334, 405
Houdebine, A.-M., 69, 72, 73
Howe, R. K., 182
Huver, E., 27, 31, 36-37, 46-47

I

Ingham, R., 114
Ionesco, E., 55, 340
Iverson, J., 123

J

Jackson, D. D., 18, 84-85, 87, 111, 114, 130, 193, 311, 330, 347
Jacoby, S., 17, 223, 234
Jefferson, G., 92-93, 96-97, 112, 188, 211, 340
Joas, H., 61
Jodelet, D., 87
Joly, I., 20, 157, 160, 392
Joniken, K., 167
Jorro, A., 59, 64, 108, 203

K

Kääntä, L., 130
Kaufmann, J.-C., 161
Kellerman, S., 129, 130
Kelly, S., 125, 129, 405
Kendon, A., 114, 116-119, 121-122, 125, 127, 131, 166, 169, 192, 272, 357
Kerbrat-Orecchioni, C., 26, 71, 87-97, 103-104, 110-112, 115, 130, 187-189, 191, 217, 223, 225, 265, 287, 302, 350, 363, 367, 387
Kervran, M., 49
Kipp, M., 359
Kita, S., 124
Klee, P., 145
Klein, C., 45, 48
Kluger, A., 108
Knuth, E. J., 18, 129, 334, 405
Krafft, U., 98, 105, 115, 240
Kramsch, C., 44, 244, 259
Krauss, R., 124

Kubler-Ross, E., 398

L

La Barre, R. W., 140
La Borderie, R., 17, 27, 33, 40, 50-51
Labov, W., 73, 154
Lahire, B., 58, 60-61, 76, 78, 192
Lang, J., 42, 50, 76-77
Larguier, M., 59, 64
Lasagabaster, D., 108
Lazaraton, A., 129, 130
Le Goffic, P., 261
Levine, J., 338
Linard, M., 20, 156, 158, 372-373, 385
Loewen, S., 259
Long, M. H., 65, 73, 108, 245, 289, 290-291, 309, 326, 351
Lyster, R., 108, 167, 300, 311

M

Mackey, A., 259
Mackey, W., 30
Mainela-Arnold, E., 125
Maingueneau, D., 93-94, 96-97, 112, 187, 189, 202, 308
Manessy, G., 73-74
Marchand, F., 32-33
Marquilló Larruy, M., 72
Marsh, P., 121, 201, 335
Martinez, I., 52, 140
Matthey, M., 49, 98, 104, 106, 109, 259, 263, 417
Maurer, B., 34-35
McDonough, K., 259
McNeil, N., 273
McNeill, D., 116-120, 122-124, 131, 167, 178, 251-252, 265, 286
Mellet, S., 213
Messinger, J., 113
Ministère de l'Éducation nationale, 34, 37, 43-48, 152, 257, 374, 383-384
Moeschler, J., 95
Moirand, S., 100, 107, 128, 213, 298
Mondada, L., 84, 89, 102, 115, 127, 147, 153, 171-172, 187-188, 191, 193, 222, 346
Montredon, J., 121-122, 199, 201-202, 253, 358
Moore, D., 49, 79, 105, 127, 223, 231, 243, 346, 355

Moreau, M.-L., 50, 73, 74
Morin, E., 58, 59, 64, 193, 386, 417
Morris, D., 121, 201, 335
Moscovici, S., 71, 86
Motier-Lopez, L., 108
Mottet, G., 156, 158, 372
Mucchielli, A., 140-141, 182
Mufwene, S., 77
Muramoto, N., 107, 130, 306

N

Nathan, M., 18, 129, 334, 405
Navarretta, C., 167
Neff, M., 359
Netten, J., 292
Neveu, F., 183
North, B., 38, 48
Noyau, C., 293
Nuchèze, V. de, 259
Nusbaum, H., 125, 129, 405

O

O'Shaughnessy, M., 201, 335
Ochs, E., 17, 145, 171, 223, 234
Ovendale, A., 129, 405

P

Paggio, P., 167
Paillé, P., 182
Pallaud, B., 170-171, 177
Pansu, P., 107-108
Paret, M.-C., 33-34
Passeron, J.-C., 17, 55, 78, 261
Pavloff, F., 150
Pekarek-Doehler, S., 84, 222, 229, 233, 266
Pélachaud, C., 167
Pellat, J.-C., 183-184
Peraya, D., 372-373
Perrenoud, P., 17, 27, 33, 40, 50-51, 55, 67-68, 135, 210, 214, 323, 350, 391-392, 398, 402-403
Perrin-Glorian, M.-J., 104
Plantin, C., 93, 103
Porcher, L., 112, 125-128, 337-338, 342
Porquier, R., 98, 240-241

Prairat, E., 72, 76
Prax, I., 20, 156, 158, 372-373, 385
Pujade-Renaud, C., 59, 405
Puren, C., 28, 31, 37, 45
Py, B., 17, 19, 75, 78, 98-99, 104-106, 109, 134, 197, 205,
231, 235, 240-242, 254, 323, 417

R

Ranta, L., 167
Rappaport, J., 79, 231, 234
Rauscher, F., 124
Raynal, F., 292
Reunier, A., 292
Reuter, Y., 197, 374
Rey, A., 16, 17, 43-44, 48, 68-69, 72, 79
Rey, V., 223
Riegel, M., 183-184
Rioul, R., 183-184
Rivière, V., 104, 147, 223
Robertson, D. A., 241
Robillard, D. de., 50
Romain, C., 223, 339
Romian, H., 32
Rosier, J.-M., 30, 33, 135
Roudil, N., 17, 79
Roulet, E., 38, 78, 95, 187
Rousseau, J.-J., 41, 70, 355
Rubattel, C., 95
Russell, V., 108
Ryan, K., 125
Ryan, R. L., 393-394

S

Sacks, H., 92-93, 96, 97, 112, 188, 211-212, 340
Saito, K., 108, 300, 311
Salins, G.-D. de, 89-90
Sallé, J., 45, 48
Sardan, J.-P. O. de, 146
Saubesty, J., 175, 357
Sautot, J.-P., 147-148
Sauvage, J., 49
Schachter, J., 112, 130
Schegloff, E. A., 92-93, 96-97, 112, 188, 192, 211-212,
340
Schegloff, E.A., 359

Schelling, M., 95
Scherer, K. R., 125
Schiff, C., 45
Schmidt, R., 309
Schneuwly, B., 34
Schön, D. A., 373, 391
Schroeder, J. L., 241
Schütz, A., 57-58, 61, 156-157, 206, 249
Selinker, L., 238
Sensevy, G., 56
Sheils, J., 38, 48
Shovelton, H., 125
Sierra, J. M., 108
Simard, C., 18, 30, 32-35, 38, 135
Sime, D., 18, 129-130, 380, 405
Simon, D.-L., 105, 127, 223, 346, 355
Sinclair, J., 95, 102-103
Sirota, R., 50-51
Sloetjes, H., 22, 145, 164
Smith, F. L., 95, 103, 107
Stam, G., 18, 130, 167, 178, 251, 273-275, 277
Stanowicz, L. B., 99
Starkey-Perret, R., 290
Streeck, J., 114, 116, 125, 285
Swain, M., 311

T

Taleghani-Nikzam, C., 130
Taranger, M.-C., 153
Tarone, E., 240
Tart, C. T., 389
Tellier, M., 18, 59-60, 112-113, 116, 120-123, 126-130,
164, 167, 170, 175, 178, 209, 251, 273-275, 277, 330-
331, 334-335, 357, 371-372, 380, 389, 405
Theureau, J., 156
Tomassone, R., 261
Traverso, V., 92, 94-97, 104, 171
Trim, J., 38, 48
Truscott, J., 108

V

Van Lier, L., 19, 135, 141
Vargas, C., 30
Varro, G., 49
Vasquez-Bronfman, A., 52, 140

Vasset, P., 134
Vasseur, M., 44, 49, 77, 84, 87, 98- 100, 102-103, 127,
141, 148, 193, 210, 222, 232, 254, 259, 293, 346
Vaugelas, C. F. de, 68, 72, 236
Vaysse, J., 112, 117, 122-123, 125, 395
Veira, M., 156, 372
Verhoeven, M., 17, 50, 79-80
Vermersch, P., 157
Véronique, D., 33, 40-41, 77, 78
Viala, A., 28-29, 151
Viau, R., 393-394
Vion, R., 26, 62, 69, 75, 86-87, 91, 94-97, 102, 114, 161,
189, 293, 369
Voz, G., 387

W

Wagner, S., 125, 129, 405

Watzlawick, P., 18, 84-85, 87, 111, 114, 130, 193, 311
Weakland, J., 330, 347
Weber, C., 30, 35, 111, 113, 204, 227, 286, 307, 316
Wilmet, M., 16
Winkin, Y., 84-85, 87, 114-115, 187, 318, 345
Wittenburg, P., 22, 145, 164

Y

Young, A., 49, 77
Young, A. J., 124

Z

Zdaniuk, B., 338
Zifreund, W., 372, 404
Zimmermann, D., 405

Table des illustrations (Figures)

Figure 1 : les lignes de tension de l'agir (Filliettaz, 2006)	58
Figure 2 : Le format de réception (Kerbrat-Orecchioni, 1999)	91
Figure 3 : Modèle de la communication didactique en classe de langue (Cicurel, 2011a)	106
Figure 4 : Geste communicatif.....	117
Figure 5 : Geste pratique.....	117
Figure 6 : Geste autocentré	117
Figure 7 : Les trois grandes phases du geste (main droite)	118
Figure 8 : Le continuum de Kendon (McNeill, 2005)	119
Figure 9 : Valeur synthétique du geste.....	120
Figure 10 : Les significations de l'emblème « doigts en forme d'anneau ».....	121
Figure 11 : Emblème « trois » (main gauche)	121
Figure 12 : Gestes coverbaux	123
Figure 13 : Les trois principaux types de cadrage vidéo employés.....	154
Figure 14 : Place de la caméra et configurations des classes FLS et FL1	155
Figure 15 : Interface du logiciel ELAN.....	165
Figure 16 : Exemple de geste bimanuel.....	166
Figure 17 : Exemple de geste « secondaire »	166
Figure 18 : Exemple de transcription linéaire sous ELAN.....	171
Figure 19 : Exemple d'annotation par Inter Pausal Units (IPU)	173
Figure 20 : Exemples de marqueurs discursifs.....	174
Figure 21 : Fichier ELAN avec segmentations gestuelles non annotées.....	176
Figure 22 : Vocabulaire contrôlé « ratio-accord annotateur »	176
Figure 23 : Capture d'écran des fichiers de contrecodage fusionnés	177
Figure 24 : Critères de visibilité du geste.....	178
Figure 25 : Critère de mouvement corporel	179
Figure 26 : Procédure de « tokenisation » avec le logiciel ELAN.....	183
Figure 27 : Exemple de données chiffrées proposées par le logiciel ELAN	184
Figure 28 : Emblème évaluateur (« approximation »)	199
Figure 29 : Mimiques faciales et emblèmes évaluateurs	200
Figure 30 : Emblème de précision/exactitude (« ring hand shape »).....	202
Figure 31 : Emblème « geste d'apaisement »	202
Figure 32 : Geste iconique accompagnant la prononciation	203
Figure 33 : Schéma détaillé de la séquence d'évaluation normative (SEN).....	207
Figure 34 : Emphase voco-mimogestuelle.....	208
Figure 35 : Stroke sur l'indice grammatical.....	208
Figure 36 : Stroke sur la correction apportée	208
Figure 37 : Relance voco-mimogestuelle.....	212
Figure 38 : Position de coénonciatrice et évaluatrice mimogestuelle.....	219

Figure 39 : Validation non verbale d'un énoncé inachevé	220
Figure 40 : Mimique faciale exprimant l'évidence	224
Figure 41 : Emblème « doigts en forme d'anneau » évoquant l'exactitude	228
Figure 42 : Geste iconique symbolisant « inverser »	228
Figure 43 : Déictique et mimiques faciale d'approbation	231
Figure 44 : Gestuelle (emblème et iconique) accompagnant le métalangage verbal.....	233
Figure 45 : Détournement du regard (« gaze aversion »).....	241
Figure 46 : Mimique faciale source de raté conversationnel.....	242
Figure 47 : Emblème symbolisant l'interdiction	246
Figure 48 : Demande d'aide non verbale initiée par un EANA	249
Figure 49 : Enseignante mimant « cheval ».....	250
Figure 50 : Emblème de refus.....	251
Figure 51 : Espace gestuel (McNeill, 1992)	252
Figure 52 : Etayage gestuel (geste iconique)	252
Figure 53 : Déictique pointant l'étayage graphique sur le tableau.....	253
Figure 54 : Emblème d'abattement	253
Figure 55 : Sourire adoucisseur.....	258
Figure 56 : Emblème d'interdiction	262
Figure 57 : Geste iconique pour « jouer au portable ».....	263
Figure 58 : Geste iconique symbolisant la taille de la phrase attendue.....	265
Figure 59 : Durée des dimensions gestuelles EnsT.....	274
Figure 60 : Durée des fonctions gestuelles EnsT	275
Figure 61 : Durée des dimensions gestuelles EnsM.....	276
Figure 62 : Durée des fonctions gestuelles EnsM	277
Figure 63 : Répartition des dimensions gestuelles EnsT.....	278
Figure 64 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FLS – EnsT	279
Figure 65 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FL1 – EnsT	279
Figure 66 : Répartition des fonctions gestuelles - EnsT.....	280
Figure 67 : Répartition des dimensions gestuelles - EnsM	280
Figure 68 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FLS – EnsM	281
Figure 69 : Distribution fonctionnelle des gestes pédagogiques en FL1 – EnsM	281
Figure 70 : Répartition des fonctions gestuelles EnsM	282
Figure 71 : Orientation du regard enseignant vers l'élève évalué.....	284
Figure 72 : Disjonction déictique regard.....	284
Figure 73 : Emblème pédagogique pour susciter une reformulation.....	285
Figure 74 : Emblème évaluateur.....	285
Figure 75 : Emblème de précision/exactitude	286
Figure 76 : Emblème évaluateur (félicitations)	286
Figure 77 : Occurrences des fonctions verbales (/min.) - EnsT	293
Figure 78 : Différence contextuelle (c.) des fonctions verbales enseignantes - EnsT.....	294
Figure 79 : Occurrences des fonctions verbales (/min.) - EnsM	295
Figure 80 : Illustration d'une désapprobation « mécanique »	297
Figure 81 : Différence contextuelle (c.) des fonctions verbales - EnsM	297

Figure 82 : Dépendance conditionnelle des relances et reformulations selon les contextes - EnsT.....	300
Figure 83 : Dépendance conditionnelle des relances et reformulations selon les contextes - EnsM.....	301
Figure 84 : Orientation du regard comme indicateur du destinataire de la relance.....	303
Figure 85 : Relance utilisant le support tableau.....	305
Figure 86 : Déictique « métonymique » de relance.....	306
Figure 87 : Emblème « cornet acoustique gestuel ».....	306
Figure 88 : Exemple de déictique approbateur lors de reformulations verbales.....	308
Figure 89 : Accompagnement mimogestuel d'une reformulation.....	310
Figure 90 : Dépendance conditionnelle des corrections explicites et des réfutations - EnsT.....	315
Figure 91 : Dépendance conditionnelle des corrections explicites et des réfutations - EnsM.....	315
Figure 92 : Réfutation verbo-mimogestuelle.....	318
Figure 93 : Hochement vertical d'approbation.....	321
Figure 94 : Préparation mimogestuelle de la correction explicite.....	322
Figure 95 : Des élèves reproduisant le geste de leur EnsM.....	332
Figure 96 : Elève FL1 mimant la gestuelle de son enseignante.....	332
Figure 97 : Elève FL1 reproduisant un geste de son enseignante.....	332
Figure 98 : Emblème « doigts en forme d'anneau » reproduit par l'EnsM.....	336
Figure 99 : Emblème « doigts en forme d'anneau » lors.....	336
Figure 100 : Emblème « doigts en forme d'anneau » lors.....	336
Figure 101 : Emblème « doigts en forme d'anneau » reproduit par une élève FL1 (Elodie).....	338
Figure 102 : Emblème « doigts en forme d'anneau » reproduit par une élève FL1 (Monique).....	338
Figure 103 : Exemple de respect « intuitif » des tours de parole par les élèves en FL1 (T-FL1/2-2).....	341
Figure 104 : Exemple de respect « subtil » des tours de parole (M-FL1/2).....	341
Figure 105 : Exemple de respect des tours de parole par les élèves en FLS (M-FLS/2).....	341
Figure 106 : Emblème interrompant une prise de parole non autorisée (tour 4).....	343
Figure 107 : Rappel gestuel des règles d'interaction.....	344
Figure 108 : Mimogestuelle rappelant les normes interactionnelles.....	344
Figure 109 : Synchronie interactionnelle.....	345
Figure 110 : Le regard comme indice d'attribution de la parole.....	348
Figure 111 : Attribution non verbale de la parole.....	349
Figure 112 : Validation multimodale de l'interruption d'Antonio.....	349
Figure 113 : Le regard comme stratégie non verbale d'attribution de tour de parole.....	352
Figure 114 : Gestion bimanuelle des interventions en FLS.....	358
Figure 115 : Gestion bimanuelle des interventions en FL1.....	360
Figure 116 : L'enseignante reproduisant son geste bimanuel durant une séance d'autoscopie.....	361
Figure 117 : Exemple de disjonction regard/déictique.....	363
Figure 118 : Disjonction regard/déictique - EnsT.....	364
Figure 119 : Exemple 1 d'ubiquité coénonciative en FL1.....	366
Figure 120 : Exemple 2 d'ubiquité coénonciative en FL1.....	367
Figure 121 : Exemple d'ubiquité coénonciative en FLS.....	368
Figure 122 : Réaction d'un élève apercevant ses gants dans la vidéo.....	375
Figure 123 : Réaction amusée d'élèves visionnant la vidéo de classe.....	375
Figure 124 : Lutte mimogestuelle pour accéder à l'ordinateur.....	377

Figure 125 : Un élève, arbitre pour l'accès à l'ordinateur	378
Figure 126 : Geste iconique représentant « rendre accro »	380
Figure 127 : Geste iconique de l'élève (Youssef 1) reproduisant « rendre accro ».....	381
Figure 128 : Geste iconique de l'élève (Justin) reproduisant « rendre accro »	381
Figure 129 : Geste iconique de l'élève (Nasser) reproduisant « rendre accro »	381
Figure 130 : Geste iconique de l'élève (Youssef 2) reproduisant « rendre accro ».....	381
Figure 131 : Reproduction du geste pédagogique symbolisant « rendre accro » (Patricia)	382
Figure 132 : Reproduction du geste pédagogique symbolisant « rendre accro » (Elodie)	382
Figure 133 : Hypothèse de geste iconique symbolisant « rendre accro ».....	382
Figure 134 : L'EnsM amusée par son image.....	388
Figure 135 : Autodérision gestuelle FLS	388
Figure 136 : Autodérision gestuelle FL1	388
Figure 137 : L'EnsM se désignant sur l'écran en utilisant le pronom sujet « elle ».....	389
Figure 138 : Une taxonomie de la motivation humaine (Ryan & Deci, 2000)	393
Figure 139 : L'EnsM reproduisant son geste évaluateur	395
Figure 140 : Expression mimogestuelle de l'étape du choc - FL1	399
Figure 141 : Expression mimogestuelle de l'étape du choc - FLS.....	400

Table des illustrations (Tableaux)

Tableau 1 : Structure hiérarchique des interactions verbales.....	95
Tableau 2 : Tableau synthétique des séquences de réparation en situation interlingue	98
Tableau 3 : Classifications des gestes coverbaux	122
Tableau 4 : Les quatre fonctions des gestes coverbaux.....	126
Tableau 5 : Catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique (Tellier, 2006)	128
Tableau 6 : Typologie des conduites verbales.....	168
Tableau 7 : Typologies de mimiques faciales.....	168
Tableau 8 : Typologie de la gestuelle	169
Tableau 9 : Résultats du contrecodage	177
Tableau 10 : Taux gestuels des EnsT et EnsM.....	273
Tableau 11 : Temps de parole (%) des EnsT et EnsM.....	290
Tableau 12 : Taux verbaux des enseignantes EnsT et EnsM.....	291
Tableau 13 : Comparatif contextuel Relance/Reformulation (c.)	299
Tableau 14 : Comparatif contextuel Relance/Reformulation (c.)	299
Tableau 15 : Comparatif contextuel Correction explicite/Réfutation (c.) - EnsT.....	314
Tableau 16 : Comparatif contextuel Correction explicite/Réfutation (c.) - EnsM.....	314

Annexes

Présentation du contenu des six fichiers/dossiers d'annexes présents dans la clé usb remise à chaque membre du jury :

Intitulé des dossiers/fichiers	Contenus
1- TEXTES OFFICIELS - MEN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klein & Sallé (2009). La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France ▪ MEN 2002. BO n°10 du 25 avril 2002 ▪ MEN 2005. Enseigner au collège. Français : programmes et accompagnement ▪ MEN 2006. Le socle commun des connaissances et des compétences ▪ MEN 2008. Programme de l'enseignement du français au collège ▪ MEN 2009a. Rapport annuel des inspections générales ▪ 2009b. Grille de référence du palier 3 ▪ 2009c. Les nouveaux programmes de français ▪ MEN 2012a. BO du 11 octobre 2012 (circulaire concernant la scolarisation des EANA) ▪ 2012b. Livret personnel des compétences ▪ MEN 2014. Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture
2- CORPUS INTERACTIONS DIDACTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logiciel ELAN, version 4.5.1 <ul style="list-style-type: none"> - Guide d'utilisation du logiciel ELAN (version anglaise et française) ▪ Les corpus de Montpellier et de Toulouse. Chaque dossier contient : <ul style="list-style-type: none"> - les films de classe transcrits (format .avi) - les fichiers ELAN (format .eaf), consultables une fois le logiciel installé ▪ Informations générales sur les corpus dont sont issus les extraits cités ▪ Découpage des séances de classe transcrites (Corpus T-FLS/FL1 et M-FLS/FL1) ▪ Démonstration filmée (format .avi) de segmentation et d'annotation sous ELAN

3- SUPPORTS ENTRETIENS ET VIDEOSCOPIES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supports vidéo pour les séances de vidéoscopie (autoscopie et hétéroscopie) FL1 ▪ Supports vidéo pour les séances de vidéoscopie (autoscopie et hétéroscopie) FLS ▪ Contenu pédagogique des supports vidéo pour l'hétéroscopie ▪ Fiche d'autoscopie proposée à l'EnsT (à distance) ▪ Trame d'entretien semidirigé (enseignantes et IA-IPR)
4- CONTRECODAGE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le guide d'annotation proposé ▪ Corpus de film de classe qui a fait l'objet d'un contrecodage (cla1) ▪ Fichier ELAN vide (envoyé aux contrecodeurs) ▪ Le fichier ELAN fusionné ▪ Fichiers ELAN remis par les contrecodeurs
5- VIDEOSCOPIES - EXTRAITS CITES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corpus des extraits des séances de vidéoscopie cités dans la thèse : <ul style="list-style-type: none"> - Corpus autoscopie CA - Corpus hétéroscopie CH - Corpus autohétéroscopie CAH ▪ Annexes vidéoscopies : bornage temporel des extraits dans les vidéos ▪ Projet de grille d'autoscopie possible, utilisable en formation d'enseignant
6- ANNOTATIONS DU REGARD	<p>Fichier excel présentant notamment les annotations du regard chez l'enseignante toulousaine lors de la réalisation de quatre fonctions verbales : relance, reformulation, correction explicite et réfutation (chacune répertoriée dans un onglet différent)</p>

Table des matières

Résumé/Abstract.....	4
Remerciements.....	5
Quelques précisions formelles.....	7
Légende des illustrations et conventions d'annotation.....	9
Sommaire.....	10
INTRODUCTION GENERALE.....	16

PREMIERE PARTIE

<i>L'ENSEIGNEMENT DU FL1/FLS,.....</i>	<i>24</i>
---	------------------

<i>LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET L'AGIR PROFESSORAL.....</i>	<i>24</i>
---	------------------

CHAPITRE I

CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTION. FL1/FLS, ENTRE DIVERGENCES ET CONVERGENCES.....	26
---	----

1. Des notions aux didactiques du FL1 et FLS.....	27
---	----

1.1 Continuum FLE/FLS/FL1 : au-delà des catégorisations.....	27
--	----

1.1.1 Derrière les terminologies, le public.....	28
--	----

1.1.2 Des spécificités didactiques à un continuum FLE/FLS/FL1.....	31
--	----

1.1.3 Exemple d'une notion en partage : l'oral.....	34
---	----

1.2 D'une didactique générale du français à une didactique du plurilinguisme ?.....	36
---	----

1.2.1 Pour une didactique générale du français.....	36
---	----

1.2.2 Vers une didactique du plurilinguisme.....	38
--	----

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : continuum didactique FLS/FL1 et didactique du plurilinguisme.....	39
--	----

2. Contextes et publics : variations autour du même.....	40
--	----

2.1 Macro et microcontextes didactiques.....	40
--	----

2.1.1 De la culture éducative.....	41
------------------------------------	----

2.1.2 Lecture critique des textes officiels de la classe de français au collège : entre correction et maîtrise de la langue.....	42
--	----

2.1.3 La classe pour élèves allophones. Pour tout programme, une organisation qui tient en un mot : inclusion.....	45
--	----

2.2 Métier d'élève et attentes normatives. L'effacement de l'enfant devant l'élève.....	47
---	----

2.2.1 Une identité plurilingue niée.....	48
--	----

2.2.2 Être élève, un métier non choisi.....	50
---	----

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : culture éducative, attentes normatives et métier d'élève.....	52
--	----

SYNTHESE DU CHAPITRE I.....	54
-----------------------------	----

CHAPITRE II

ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : PRATIQUES DE TRANSMISSION ET TRANSMISSION DE NORMES

SCOLAIRES	55
1. Théories de l'action et agir professoral	56
1.1 Théories de l'action : entre intentionnalité et émergence	56
1.2 L'agir professoral. Voyage au cœur de l'action enseignante	59
1.2.1 Une action plurielle	59
1.2.2 Une action à risques	60
1.3 L'enseignant en action	61
1.3.1 Répertoire didactique et pratiques professorales	61
1.3.2 Le style professoral : une fenêtre sur les invariants dans les pratiques pédagogiques	62
1.4 Une approche de l'enseignant par son discours	64
1.4.1 Une parole flexible	64
1.4.2 Une parole évaluatrice	65
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : théories de l'action, agir et style professoral, flexibilité communicative	67
2. La norme : approche transdisciplinaire d'une notion clé	68
2.1 Norme, règle, loi. Pour savoir de quoi l'on parle	68
2.2 La normes : un singulier pluriel	69
2.2.1 La norme sociale : une approche sociologique et sociopsychologique. Favoriser le vivre ensemble	70
2.2.2 La norme linguistique. Le prescriptif et le subjectif	71
2.2.3 L'approche sociolinguistique de la norme linguistique. Prendre en compte la variation	73
2.2.4 Normes et contextes. Quelques précisions conclusives	75
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes, variation et prescription	76
3. L'école, l'enseignant et la norme	76
3.1 Les normes scolaires. Essai de définition	77
3.1.1 Une double fonction : uniformiser le public scolaire et baliser les apprentissages	77
3.1.2 Essai de définition	79
3.2 L'enseignant de français : un passeur de normes face à la variation	80
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes scolaires et gestion de la variation	81
SYNTHESE DU CHAPITRE II	83

CHAPITRE III

INTERACTIONS DIDACTIQUES : DISPOSITIFS INTERACTIONNELS ET ENJEUX

1. Les interactions verbales, la réalité fondamentalement complexe de la langue	85
1.1 Retour sur quelques éléments clés	85
1.1.1 Interactions et contrat de communication	85
1.1.2 Interactions, dimension identitaire et intersubjectivité	86
1.1.2.1 Catégories et places. Dimensions identitaires de l'interaction	87
1.1.2.2 Notions de face et de politesse. Des conditions de l'interaction	88
1.1.3 Les composantes contextuelles de l'interaction	89
1.2 Organisation structurelle des interactions	92

1.2.1 L'organisation des interactions	92
1.2.2 La structure interne des interactions. Une approche hiérarchique et séquentielle	94
1.2.2.1 Un modèle hiérarchique.....	94
1.2.2.2 Une approche séquentielle des interactions	96
1.2.3 Séquences de réparation, ou l'art de (co)construire l'échange.....	97
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : interactions verbales, face et multimodalité	100
2. Les interactions didactiques : une situation fortement ritualisée.....	101
2.1 Un type d'interaction bien identifié.....	102
2.1.1 Une asymétrie constitutive des échanges de classe	102
2.1.2 La plurivocalité des interactions didactiques : entre polylogisme et polyfocalisation	103
2.2 Des interactions régies implicitement par un contrat didactique.....	104
2.2.1 Des obligations et des attentes sous-tendues par des normes	105
2.2.2 Contrat didactique et évaluation.....	107
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : interactions didactiques, asymétrie, polylogue et polyfocalisation	109
3. Multimodalité des interactions didactiques	110
3.1 Communication multimodale.....	111
3.1.1 Généralités sur la communication multimodale	111
3.1.2 Paraverbal et non verbal. Des dimensions incontournables de la communication.....	112
3.1.2.1 Ce que nous dit la voix.....	112
3.1.2.2 Ce que le corps nous dit	113
3.2 Petit précis sur les gestes	115
3.2.1 Bref panorama historique et définition	116
3.2.1.1 Aperçu historique.....	116
3.2.1.2 Quelques précisions définitives	117
3.2.2 Le continuum de Kendon	118
3.2.2.1 Présentation du continuum.....	118
3.2.2.2 Retour sur les emblèmes et les gestes coverbaux	120
3.2.3 Gestes et communication	124
3.2.3.1 Liens gestes/discours : des questions en débat	124
3.2.3.2 Les quatre fonctions principales des gestes coverbaux	125
3.2.3.3 Le profil gestuel.....	126
3.3 Multimodalité et enseignement/apprentissage.....	127
3.3.1 Les gestes pédagogiques : définition et fonctions	127
3.3.2 Rôles de la mimogestualité dans l'enseignement/apprentissage des langues	129
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : multimodalité, gestes (coverbaux) et gestes pédagogiques	131
SYNTHESE DU CHAPITRE III	133

CHAPITRE IV

PROBLEMATIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE	134
1. L'élaboration de la problématique et des questions de recherche.....	135
1.1 Construction de notre problématique de recherche.....	135
1.2 Circonscription du sujet et questions de recherche.....	137
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : problématique et questions de recherche.....	139

2. Une double approche ethnographique et empirico-inductive	139
2.1 Un auto-ethnologue dans la classe	140
2.2 Une démarche empirico-inductive	141
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : ethnographie de classe, approche empirico-inductive et objectivation	142
SYNTHESE DU CHAPITRE IV.....	143

DEUXIEME PARTIE

CONSTITUTION DES CORPUS ET DEGRE DE FINESSE D'ANALYSE..... 144

CHAPITRE V

CONSTITUTION DU CORPUS.....	146
1. Présentation des terrains scolaires et des données écrites et audiovisuelles.....	147
1.1 Données, vous avez dit données ?.....	147
1.2 Les sujets et terrains scolaires de la présente étude.....	148
1.2.1 Les enseignantes. De rares et précieuses volontaires.....	148
1.2.2 Les collègues et les classes	149
1.3 Les données écrites pour comprendre le contexte institutionnel	151
1.4 « Planter la tente au milieu du village », ou l'art de collecter les données audio-visuelles	153
1.4.1 Des films de classe pour montrer l'observable	153
1.4.2 Autoscopie, hétéroscopie et autohétéroscopie. Une trilogie méthodologique pour accéder à l'inobservable	156
1.4.2.1 Un choix méthodologique mûri	156
1.4.2.2 Des séances vidéoscopiques complémentaires	158
1.4.3 Des entretiens semidirectifs pour mieux connaître le parcours professionnel et comprendre le cadre institutionnel	161
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : classes FLS/FL1, enseignantes, corpus écrits et audiovisuels	163
2. Le processus de transcription et d'annotation.....	164
2.1 Le logiciel ELAN : présentation technique.....	164
2.2 Typologie multimodale : présentation critique.....	167
2.3 Transcription, segmentation et annotation.....	170
2.3.1 « Splendeurs et misères de la transcription orale »	170
2.3.2 Annoter et segmenter la mimogestuelle. Réflexions méthodologiques et théoriques	174
2.3.2.1 Annotation et contrecodage.....	174
2.3.2.2 Misères de la segmentation de la gestuelle sur corpus écologique	177
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : transcription, annotation, segmentation et objectivation	179
SYNTHESE DU CHAPITRE V	181

CHAPITRE VI

OUTILS D'ANALYSE ET DEGRE DE FINESSE DU TRAITEMENT DES CORPUS	182
1. Les calculs statistiques proposés par ELAN.....	183
1.1 Préparer les calculs de taux : l'opération de « tokenisation »	183
1.2 Du calcul statistique au calcul descriptif.....	184
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : approche quantitative et calculs descriptifs.....	186

2. Un « métissage théorique » pour croiser les regards sur un même objet	186
2.1 Emprunts à l'analyse conversationnelle.....	187
2.2 et à l'analyse du discours	189
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : analyse des discours-en-interaction et dialogisme.....	190
3. De l'importance de s'intéresser au degré de finesse d'analyse	191
3.1 Intérêts et limites d'une approche multimodale de l'agir professoral	192
3.2 Réfréner les élans surinterprétatifs	193
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : granularité d'analyse et garde-fous méthodologiques.....	194
SYNTHESE DU CHAPITRE VI.....	195

TROISIEME PARTIE

COCONSTRUCTION DE NORMES SCOLAIRES 196

CHAPITRE VII

DE LA PRESSION EXTERNE A LA CONSTRUCTION COLLECTIVE DES NORMES.197

DES ENJEUX PEDAGOGIQUES ET IDENTITAIRES197

1. Une construction collective des normes en trompe l'œil.198

1.1 Une pression normative unilatérale.....198

1.1.1 Le clou et l'oreille. Lorsque l'acharnement se veut pédagogique.....198

1.1.2 Des séquences d'évaluation normative par anticipation et réaction

1.1.2.1 Par anticipation : une fenêtre privilégiée sur les représentations et les attentes

1.1.2.2 Par réaction : une évaluation normative multimodale.....206

1.2 Vrai projet d'enseignement, fausse construction collective

1.2.1 Interpellation nominalisée pour cheminer vers son but.....214

1.2.2 Voyage en terme inconnu : ce que l'on veut dire vs. ce qu'il faut dire

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : pression normative externe, normalisation multimodale et projet d'enseignement.....222

2. Coconstruction des normes conversationnelles.....223

2.1 La déritualisation : un mode agonale de coconstruction des normes conversationnelles

2.1.1 Déconstruction des normes d'interaction.....223

2.1.2 Déritualisation et normes linguistiques

2.2 Des cas de coconstruction coopérative

2.2.1 Coopération ou usurpation d'identité ?.....229

2.2.2 Une coconstruction irénique des normes linguistiques

CONCLUSION INTERMEDIAIRE : coconstruction des normes, déritualisation et empowerment

SYNTHESE DU CHAPITRE VII.....235

CHAPITRE VIII

LES NORMES LINGUISTIQUES ET L'ORAL. UNE PRATIQUE NORMATIVE STRUCTURELLEMENT DIFFERENCIEE236

1. Chronique d'un monolinguisme annoncé ?

1.1 Le dilemme du recours aux langues d'origine

1.1.1 En attendant le français. Les langues d'origine comme levier d'apprentissage.....	237
1.1.2 Le plurilinguisme au service de l'enseignant.....	243
1.2 Proscription des langues d'origine au service d'une prescription d'étayage.....	247
1.2.1 Proscrire les langues d'origine pour exister.....	247
1.2.2 Les gestes <i>vs.</i> plurilinguisme : une concurrence inattendue.....	250
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : langues d'origine, étayage et schizolinguisme.....	254
2. « Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler ».....	255
2.1 Que votre contribution soit claire.....	255
2.2 Que votre énoncé soit bien construit. Normes de l'oral et normes de l'écrit : bonnet blanc et blanc bonnet.....	261
2.2.1 Normalisation linguistique et reproduction de soi.....	261
2.2.2 La phrase, une notion labile.....	264
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : oral, variation et normes de l'écrit.....	267
SYNTHESE DU CHAPITRE VIII.....	269

CHAPITRE IX

CONTEXTES ET PRATIQUES NORMATIVES. DES SPECIFICITES PERMEABLES.....	270
1. Les mains ont la parole. Etude des gestes pédagogiques des enseignantes.....	271
1.1 Une approche générale des gestes pédagogiques selon les contextes.....	272
1.1.1 Le taux gestuel : une différence contextuelle variable selon les enseignantes.....	272
1.1.2 La durée gestuelle : une différence contextuelle tout en nuances.....	274
1.1.2.1 La durée gestuelle chez l'enseignante toulousaine.....	274
1.1.2.2 La durée gestuelle chez l'enseignante montpelliéraine.....	276
1.1.3 La répartition contextuelle des gestes pédagogiques et leur distribution fonctionnelle.....	277
1.2 Retour sur les déictiques et emblèmes à fonction d'évaluation. Construire les normes et la relation interpersonnelle.....	283
1.2.1 Les déictiques. Quelques jalons pour une analyse intégrée déictiques-regard.....	283
1.2.2 Les emblèmes, révélateurs de la porosité des frontières contextuelles.....	285
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : gestes, variation interindividuelle et contextuelle.....	287
2. Analyse de séquences métalinguistiques à visée normative.....	289
2.1 Analyse quantitative : des adaptations contextuelles très variables.....	289
2.1.1 Un débit verbal non contextualisé.....	290
2.1.2 Les fonctions verbales. Dynamique motivationnelle et progression pédagogique.....	291
2.2 Relances et reformulation. Un équilibre entre la normalisation linguistique et la communication.....	298
2.2.1 Analyse quantitative des relances et reformulations. Des stratégies métalinguistiques contextualisées.....	299
2.2.2 Analyse qualitative des relances et reformulations. Des pratiques et des implications pédagogiques divergentes.....	302
2.2.2.1 Des modes privilégiés de mises en œuvre : le multimodal fait la différence.....	302
2.2.2.2 Relances et reformulations : d'abord ménager la face, ensuite favoriser l'apprentissage ou la communication.....	308
2.3 Réfutations et corrections explicites. La voix/e de l'enseignante.....	313

2.3.1 Analyse quantitative des corrections explicites et réfutations. Des feedbacks peu récurrents mais fortement contextualisés.....	313
2.3.2 Analyse qualitative des corrections explicites et des réfutations. Des pratiques multimodales non contextualisées.....	316
2.3.2.1 Des modes privilégiés de mise en œuvre. La multimodalité pour appuyer le feedback et préserver la face.....	317
2.3.2.2 Le paradoxe des corrections explicites et réfutations : agir explicitement sur les normes et construire une relation interpersonnelle	323
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normalisations métalinguistiques contextualisées, théâtralisation et figuration multimodale.....	326
SYNTHESE DU CHAPITRE IX.....	328

CHAPITRE X

AU-DELA DES CONTEXTES. UN TRIPTYQUE DU STYLE PROFESSORAL.....	330
1. Du profil gestuel au style gestuel professoral. Regards croisés.....	331
1.1 La surgestualisation, une expression du profil gestuel ?.....	331
1.1.1 La surgestualisation vue par les élèves francophones : une habitude inutile	331
1.2.2 Profil gestuel et interférences intradidactiques	333
1.2 Les doigts en forme d'anneau. Un exemple de style gestuel professoral	335
1.2.1 Définition du style gestuel professoral	335
1.2.2 L'emblème, un geste culturel en partage ?.....	337
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : style gestuel professoral, interférence intradidactique et hiatus communicationnel	339
2. L'injonction paradoxale au service d'un projet d'enseignement.....	340
2.1 Le respect des normes interactionnelles.....	340
2.1.1 Une autogestion intuitive par les élèves eux-mêmes.....	340
2.1.2 L'enseignant, garant des normes interactionnelles	342
2.2 L'injonction paradoxale : la naissance de Shiva Nataraja	346
2.2.1 Lorsque l'enseignante brouille les pistes	347
2.3 Les normes interactionnelles vues par les élèves. Déréalisation et désir d'identité	353
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : normes interactionnelles, injonction paradoxale, projet d'enseignement et déréalisation	356
3. Shiva Nataraja à l'école. Polylogisme et ubiquité coénonciative	356
3.1 La bimanualité : une stratégie pédagogique	357
3.1.1 Bimanualité et gestion des interventions multiples	357
3.1.2 La bimanualité vue par l'enseignante : une double utilité pédagogique et psychologique	360
3.2 L'ubiquité coénonciative : Shiva Nataraja en puissance	362
3.2.1 Une analyse intégrée du regard et des gestes déictiques.....	362
3.2.2 Polylogisme et ubiquité coénonciative	365
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : gestion des polylogues, ubiquité coénonciative et multimodalité.....	370
SYNTHESE DU CHAPITRE X.....	371

CHAPITRE XI

DE LA RECHERCHE A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES. LA TRILOGIE VIDEOSCOPIQUE AU SERVICE DU TERRAIN	372
1. L'hétéroscopie : développer une position réflexive sur l'enseignement chez l'apprenant	374
1.1 Hors la classe : devenir un apprenant réflexif	374
1.1.1 Film de classe et film de vacances : une confusion légitime ?	374
1.1.2 L'hétéroscopie : une mise en scène de soi	376
1.2 Etre un apprenant réflexif. (Se) voir et (se) dire	379
1.2.1 Une objectivation du regard sur les actions professorales	379
1.2.2 De l'apprenant réflexif au citoyen critique. Implications sociales de l'hétéroscopie	383
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : hétéroscopie, posture d'apprenant réflexif et métier d'élève	385
2. Autoscopie et autohétéroscopie. De l'autre côté du miroir	385
2.1 L'autoscopie : l'identité dans l'altérité	386
2.1.1 Se (re)découvrir à travers/avec l'autre	386
2.1.2 Stratégies de mises à distance et enjeux identitaires	387
2.1.3 L'image manifeste et la redécouverte de soi	390
2.2 L'autohétéroscopie : une mise en abîme de soi	392
2.2.1 Dans la peau d'un élève. Effet visé et effet produit	393
2.2.1.1 Des dynamiques motivationnelles différentes	393
2.2.1.2 Intention et réception : de la félicité interactionnelle en FLS au hiatus en FL1	395
2.2.2 L'autohétéroscopie : mourir pour mieux renaitre	398
2.2.2.1 Deuil de l'enseignante idéale	398
2.2.2.2 Agir sur les interférences intradidactiques et les blocages	402
2.2.3 Les apports de la vidéo dans la formation des enseignants	404
2.2.3.1 Vidéoscopie et gestes pédagogiques : favoriser les transferts intradidactiques	404
2.2.3.2 Croiser les supports. Accroître le travail de conscientisation de ses pratiques normatives	406
CONCLUSION INTERMEDIAIRE : auto(hétéro)scopie, réflexivité, transferts intradidactiques et formation d'enseignants	408
SYNTHESE CHAPITRE XI	410
CONCLUSION	411
Bibliographie	420
Index des notions	445
Index des auteurs	448
Table des illustrations (Figures)	454
Table des illustrations (Tableaux)	458
Annexes	459
Table des matières	461