



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Le rôle des gestes professionnels dans la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère

NGUYEN Thi Tuoi

Département de Français – Université de Pédagogie
de Ho Chi Minh ville, Vietnam
tuoinguyen.pn@gmail.com

Résumé

La recherche sur les gestes professionnels de l'enseignant de français en classe nous a conduit à monter des séquences prises au cours des situations de stage de nos étudiants de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville (désormais l'UPHCMV). L'analyse de ces séances de classe effectuée à la lumière de nos lectures nous a permis de démontrer que peu des gestes professionnels utilisés par les stagiaires relèvent de la formation initiale mais davantage d'habitus qui, soit appartiennent à leur apprentissage scolaire antérieur soit reprennent les gestes des enseignants-tuteurs du stage en cours.

Mots-clés : professionnalisation, geste professionnel, geste langagier, formation initiale

The function of professional gestures in the professionalization of teachers of French as a foreign language

Abstract

Research on teachers' professional gestures in French classes has led us to conducting simulation classes for intern teachers of the University of Pedagogy in Ho Chi Minh City. The analysis of these classes, implemented in the light of theoretical basis, has enabled us to find out that very few intern teachers' professional gestures are not developed from initial training but from either their habits, previous study process, or emulating the gestures of their tutors.

Keywords : professionalization, professional gesture, language, language gesture, initial training

Nous souhaitons présenter les premiers résultats d'une recherche portant sur la notion de *gestes professionnels* définis comme un ensemble d' "*actes de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe*" (Bucheton, 2004) dans la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère au Viet Nam, centrée sur les gestes langagiers.

Nous nous sommes posé deux types de questions :

1. Quels sont les gestes langagiers qu'un enseignant de français langue étrangère met en œuvre en situation de classe, devant les élèves ? Y a-t-il des gestes favorisant l'apprentissage des élèves et d'autres, au contraire, qui les empêchent d'apprendre ?
2. Dans quelle mesure l'étude de ces gestes permet-elle d'articuler la formation langagière à la formation au métier d'enseignant ? Autrement dit, comment permet-elle d'instrumenter le dispositif de formation mis en place par l'analyse des pratiques ?

A partir d'un corpus composé d'enregistrements de séances de classe effectuées par des élèves-professeurs¹, nous avons pris le parti de nous intéresser à ce que disent ces stagiaires, afin de répertorier les gestes langagiers qu'ils ont mis en œuvre en classe de langue. Il s'agit donc, à partir de pratiques réelles, dans un premier temps, d'entreprendre une description des activités langagières, de repérer les registres qui font partie de la "matrice de l'agir professionnel" (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) des futurs enseignants de français langue étrangère observés : leur posture énonciative devant la classe, la mise en place des gestes de "mise en scène du savoir", la manière dont ils communiquent avec les élèves, et leur façon de réagir aux événements imprévus, d'intervenir sur le déroulement des activités de la classe.

Dans un second temps, nous réfléchirons aux possibilités d'utilisation des résultats obtenus pour le dispositif de formation d'enseignants qu'est l'analyse des pratiques dans un processus de professionnalisation : comment, par un retour réflexif sur les activités réalisées, amener les élèves-professeurs à réfléchir sur la modification éventuelle de leurs gestes professionnels, en vue d'une meilleure efficacité ?

1. Gestes professionnels de l'enseignant en classe

Dans son article, A. Jorro dit :

« La question de l'agir enseignant suscite, depuis plus de 50 ans, des recherches qui ont évolué dans leurs fondements épistémologiques : aux approches univoques succèdent des approches plurielles. La démarche [de ces recherches] consiste à saisir l'activité enseignante, dans son grain le plus fin afin de saisir les jeux de la co-activité professeur - élèves, en évitant les écueils technicistes, l'instrumentalisation du regard, les glissements vers la modélisation dogmatique. » (Jorro, 2006 : 1).

Dans l'intérêt de notre travail, nous allons présenter ci-dessous deux rubriques : les quatre dimensions fondatrices de l'agir enseignant en situation didactique (ibid.) et les quatre analyseurs de cet agir.

1.1 L'agir enseignant en situation didactique

Depuis les travaux entrepris, dans la dynamique des rencontres inter-laboratoires, sur la problématique des gestes professionnels en situation didactique, A. Jorro et Crocé-Spinelli proposent une conception qui cherche à éclairer l'agir professionnel de l'enseignant comme « une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu » (2010 : 125-140). En se basant sur cette conception, l'auteur étudie quatre dimensions qui lui paraissent fondatrices de l'agir enseignant. Nous les présenterons succinctement ci-après.

1.1.1 La dimension culturelle de l'agir professionnel

Jorro et Crocé-Spinelli soulignent d'abord que, pour problématiser l'agir humain, « le chercheur puise dans un fond anthropologique, ethnologique, historique, d'une grande richesse » (2010 : 126). En effet, l'agir de communication inclut les manifestations corporelles des participants (dans la classe, l'enseignant et les élèves) et cet agir place donc le corps et la gestuelle au premier plan. Or, les habitudes des gestuelles relèvent de la culture et donnent à toute activité une dimension symbolique. C'est ainsi que le corps communiquant devient un médiateur entre le sujet, la société à laquelle il appartient et le monde. Les auteurs écrivent que « l'adresse du geste est à la fois sociale et symbolique » (ibid).

1.1.2 La médiation langagière : le corps parlant, le corps instituant

C'est à partir d'une approche phénoménologique de l'activité de l'enseignant dans la classe qu'A. Jorro a développé le concept du « corps parlant, corps instituant » de l'enseignant dans les situations didactiques. Il s'agit ici de la troisième dimension de l'agir enseignant. « La médiation langagière permet d'approcher de plus près ce que les élèves appellent la « présence du professeur » (2010 : 127). À notre sens, nous pouvons dire que les gestes professionnels ne révèlent pas seulement des gestes langagiers mais encore des gestes du corps qui différencient des enseignants, que c'est l'harmonisation entre ce que dit et ce que fait l'enseignant dans sa classe qui pourrait assurer la réussite de la classe comme le dit Jorro dans les citations suivantes :

« le corps parlant de l'enseignant semble faire la différence en situation didactique entre les enseignants » et surtout entre les chevronnés et les novices. « Ce

qui implique une plus grande acuité dans la caractérisation des gestes langagiers et non langagiers qui influencent la co-activité, puisqu'à travers le corps parlant, les élèves appréhendent une personnalité qui permet d'agir et d'étudier ou qui freine l'entrée dans l'étude, voir l'interdit. » (2006 : 6).

C'est dans ce sens que nous entendons dire le vice-directeur du lycée Marie-Curie à Ho Chi Minh-ville où les étudiants de l'UPHCMV font leur stage que pour être un bon enseignant, les stagiaires doivent prendre conscience qu'il leur faut être primordialement un organisateur de la classe. Pour cela, ils ne peuvent pas non seulement mettre la focale sur les savoirs à enseigner mais encore sur la conduite de la classe de façon efficace en fonction de la spécificité de chaque classe, voire de chaque élève afin d'assurer que tout élève peut s'approprier les savoirs enseignés. Certains stagiaires, étudiants du Département de français, eux-mêmes, constatent que pour enseigner efficacement, il leur est nécessaire d'être intégré, approprié, passionné par le cours qu'ils veulent faire à leurs élèves s'ils veulent que ces derniers s'intègrent au cours² à leur tour.

En fait, en classe, tout cela se passera évidemment par la médiation langagière, selon l'expression d'A. Jorro. Pour l'auteur, *la médiation corps - langage en classe* constitue « une entrée majeure » (Jorro, 2004 & 2005, cité par l'auteur même) et « l'agir du professeur ne relève pas seulement d'un savoir communiquer. Il ne s'agit pas d'exposer un savoir devant une classe, d'en faire la démonstration, mais d'enrôler des élèves dans des tâches didactiques de difficultés croissantes, c'est-à-dire de les orienter dans l'étude, de les inciter à approfondir leur réflexion et leur démarche. » (ibid.).

C'est en soulignant le fait que le rapport aux savoirs et aux objets est médiatisé par les gestes professionnels qu'A. Jorro propose « la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels » (Jorro, 2002, 2006) dont nous avons parlé précédemment.

Si les travaux d'A. Jorro permettent d'éclairer la médiation langagière de l'enseignant au travers du langage verbal et non-verbal, ceux de D. Bucheton, mettent en relief la puissance du langage, et/ou « le rôle intégrateur du langage » - « instrument de travail numéro un » du professeur (Bucheton, 2009).

Le problème soulevé à travers leurs travaux concernant *la dimension plurielle du langage* dans le même acte, selon l'expression d'A. Jorro, et pluri-agenda, selon D. Bucheton, provoque parfois des malentendus, des inadéquations du discours enseignant surtout chez les stagiaires ou enseignants novices. Prenons un exemple de notre corpus.

« 24 Stg2 : [...] // bon // je répète / dans la première semestre / vous avez appris les pays francophones France / Vietnam / Canada / Ni:: Niger / Bénin / Maroc ce sont les pays francophones et les loisirs par exemple:: randonnée / ski / plongée // jouer au football et::: ce sont les jeux / les loisirs des jeunes mais en sportif et maintenant on va:: apprendre une nouvelle séance de culture francophone mais dans la musique / et avant d'apprendre la nouvelle leçon d'aujourd'hui je vous poserai quelques questions // bon M.L. / que fais-tu quand tu es libre ' que fais-tu quand tu es libre '

25 E4 : (*se levant*) (2'')

26 Stg2 : tu fais quoi ' manger::

27 E4 : manger {C : (*rires*)}

28 Stg2 : tu fais quoi quand tu es libre ' par exemple à dimanche à samedi / tu ne vas pas à l'école / alors que fais-tu à la maison '

29 E4 : euh:: j'apprends:: la leçon

30 Stg2 : oui / il apprend ses leçons / c'est très bien / c'est::: c'est un bon élève / et dites-moi / qui ::: les autres activités / M.Q. par exemple (*silence 2''*) lève-toi

31 E29 : (*se levant*) (*silence 2''*)

32 Stg2 : tu fais quoi ' tu apprends::: tes leçons comme M.L. ' oui ou non ' silence* (aux élèves qui soufflent) / tu ne fais quoi / tu ne fais pas hein ' bon assieds-toi // oui toi

33 E28 : quand je suis libre je vais à la piscine

34 Stg2 : quoi encore '

35 E28 : je joue au badminton

36 Stg2 : joue au badminton / quoi encore '

37 E28 : (*silence*)

38 Stg2 : assieds-toi / (*passant le micro à E21*)

39 E21 : je vais à librairie ou à:: la bibliothèque

40 Stg2 : oui bon euh::: beaucoup des activités mais / mais est-ce que / quand vous êtes libres est-ce que vous écoutez la musique ' » (Annexe 2- Corpus 2- Séance 2).

On voit que pour réaliser l'acte d' enrôler les élèves au thème principal de la leçon « la musique dans les pays francophones », l'enseignant de la séance étudiée (dénommé Stg2) renvoie ses élèves aux thèmes déjà travaillés auparavant. Pourtant, la densité des « micro-actes » dans le tour 24 ne l'a pas aidé à réaliser son intention principale. En effet, par l'expression « je répète », l'enseignant résume la phase de rappel des leçons précédentes, puis il entame la nouvelle leçon par « maintenant on va... », et fait ensuite une requête en disant « je vous poserai quelques questions ». Le fait d'effectuer une simultanéité des actes de parole ne couvre pas de succès car les réponses des élèves E4, E29 et E28 ne sont pas les réponses attendues de l'enseignant. Par conséquent, il a dû enfin expliciter son intention en posant la question « quand vous êtes libres est-ce que vous écoutez la musique ' » au tour 40. Par ailleurs, en utilisant en vain son geste de renvoi au vécu de l'élève, l'enseignant a inconsciemment produit une situation dialogique très cocasse !

Pourtant, cette dimension reste un point impensé dans la formation des enseignants non seulement en France, comme l'a remarqué D. Bucheton, mais aussi dans la formation à l'UPHCMV, à notre connaissance.

1.1.3 La mise en scène des savoirs : question de traduction

Qu'entend-on par la mise en scène des savoirs ? A. Jorro et Crocé-Spinelli considèrent que « bien que métaphorique, [le terme] ne signifie pas recherche d'un effet de théâtralisation d'autant que l'enseignant est parfois considéré comme un comédien. Ici, la mise en scène est envisagée du côté des processus de traduction afin de considérer la manière dont l'enseignant présentera un objet donné » (2010 : 128).

Cette question se pose car, selon ces deux auteurs, la présentation du savoir pose des difficultés majeures et appelle une mise en scène tenant compte de la micro-culture de classe, du registre énonciatif à partir duquel les élèves peuvent comprendre l'objet de savoir.

Voyons ainsi quelques exemples tirés des séances de classe de nos stagiaires.

L'observation des quatre séquences de déroulement nous a conduite à dresser le tableau ci-dessous dans lequel sont présentées les phases d'activités que les enseignants déroulent dans leurs cours. Les appellations des phases, par exemple compréhension écrite, activité d'échauffement, etc. sont des nominations à notre initiative en nous basant sur les thématiques des activités proposées par les enseignants.

Tableau 1 : Séquences de déroulement dans les quatre séances du secondaire

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Phase 1	138 tours (4 – 142) Compréhension écrite : + exploitation de l'image ; + exploitation du texte ; + récapitulation.	49 tours (8 – 56) Activité d'échauffement + rappel des pays francophones et des jeux et loisirs des jeunes de ces pays	19 tours (3 – 21) Activité d'échauffement + rappel de la séance précédente : la vie de Victor Hugo	36 tours (1 – 37) Activité d'échauffement + interview - Q1 : vous apprenez le français depuis quand ? - Q2 : pourquoi le choisir ? - Q3 : difficultés ?

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Phase 2	24 tours (142 – 165) Exercice + les expressions de temps.	118 tours (56 – 173) Leçon du jour : + les chanteurs francophones et chansons françaises ; + activité ludique.	79 tours (21 – 100) Lecture : compréhension détaillée + 1 ^{ère} lecture → relever les expressions de temps ; + 2 ^e lecture → relever les événements correspondants.	66 tours (37 – 103) Sujet de débat : Comment peut-on améliorer son français ? l'oral ? l'écrit ? + rappel des expressions pour donner son opinion et pour donner des conseils ; + discussion entre petits groupes ; + mise en commun.

Regardons maintenant le tableau ci-dessus, qui récapitule ce qui se passe lors de la séquence du déroulement du cours. Les premières remarques portent sur l'ensemble de la représentation du tableau. La ressemblance la plus remarquable mais unique entre les quatre séances est que tous les déroulements sont constitués de deux grandes phases. Deux points différents sont à faire entre la séance 1 et les séances 2, 3 et 4 à deux niveaux :

- la phase du déroulement de la séance 1 débute avec une activité de lecture, tandis que celles des trois dernières séances avec une activité d'échauffement ;
- sa phase 2 prend une place plus importante traduite par le grand nombre de tours de parole par rapport aux trois dernières.

D'autre part, en analysant de façon détaillée des phases, nous remarquons dans nos quatre séances deux grandes ressemblances dans la façon d'entrer dans une nouvelle phase d'activité : premièrement, c'est l'enseignant qui clôt la phase précédente et ouvre la phase suivante ; deuxièmement, c'est toujours dans le même tour que se trouvent la clôture de la phase précédente et l'ouverture de la phase suivante. Cela nous amène à nous demander : est-ce qu'assumer un cours dans un ordre prédéterminé fait partie des habitus de la culture professionnelle transmise implicitement et par imitation, ou fait l'objet d'enseignement de la formation des enseignants effectuée à l'université ?

1.1.4 Interaction et évaluation

La quatrième dimension de l’agir enseignant concerne l’interaction et l’évaluation. Par différentes expressions mais un bon nombre de chercheurs remarquent le registre évaluatif dans l’interaction entre l’enseignant et l’élève. (Jorro, Crocé-Spinelli, 2010 : 128-129).

Cela corrobore ce que nous découvrons en étudiant la constitution des échanges des séances de classe des stagiaires observés. En effet, le tableau récapitulatif indiquant le nombre de chaque type d’échanges dans chaque séance nous servira de caractériser les échanges dans la classe.

Tableau 2 : Types d’échanges

Séance et nombre d’échanges	Types d’échanges			
	binaire	ternaire	enchâssé	polygéré
Séance 1 (50 échanges)	7 – 14%	27 – 54%	11 – 22%	5 – 10%
Séance 2 (40 échanges)	1 – 2,5%	24 – 60%	11 – 27,5%	4 – 10%
Séance 3 (17 échanges)	1 – 5,9%	4 – 23,5%	9 – 53%	3 – 17,6%
Séance 4 (30 échanges)	12 – 40%	8 – 26,7%	7 – 23,3%	3 – 10%

Nous trouvons que la plupart des échanges binaires dans les quatre séances sont faits sous forme d’un couple dialogal question-réponse, entre l’enseignant et un élève :

« 7 Stg4 : [...] / qui a d’autre idée ‘ (silence 3’’) T.↑

8 E12 : j’ai appris le français / le français euh:: à cause de :: mon choix de mes parents {C : (*chevauchement* / *inaudible*)} euh en raison de (*rires*) en raison de euh:: il pense que euh:: mon école primaire est un plus meilleur:: est un plus:: est un meilleur école qui a une bonne formation physique et spirituelle » (Séance 4) ;

ou bien entre l’enseignant et le groupe-classe comme le montre dans l’exemple ci-dessous :

« 90 Stg1 : vers le dix-huitième siècle / bon et:: comment sont les verbes ‘ les verbes // les verbes sont conjugués à ‘

91 C : (*chevauchement*) passé / imparfait » (Séance 1).

En ce qui concerne les échanges de type ternaires, sauf les deux trouvés au début de la séance 2 constitués des tours de parole pour saluer,

« 1 E ? : levez-vous

2 Stg2 : bonjour la classe // aujourd'hui / aujourd'hui la classe // enchanté
accueil / d'accueillir madame / N.B. et madame N.T. c'est:: le professeur de français
et des stagiaires de l'Université de Pédagogie qui sont les observateurs dans la séance
aujourd'hui alors frap:: frappez tes mains

3 C : (*applaudissement*) » (Séance 2),

le reste correspond à la succession traditionnelle question - réponse - évaluation.

Par exemple :

« 12 Stg1 : [...] bon qu'est-ce qu'il y a dans:: dans cette image [...] bon qui sait ' Y.N.↑ /
qu'est-ce qu'il y a '

13 E1 : dans cette image il y a un homme {Stg 1 : oui} et des étoiles

14 Stg1 : oui / il y a un homme et :: des étoiles // [...] » (Séance 1)

Les échanges enchâssés prennent 53% dans la séance 3. Nous trouvons que l'enchaînement des questions dans la plupart des échanges enchâssés se fait à cause de l'insatisfaction de la réponse de l'élève et qu'une seule fois il s'est fait parce que l'enseignant veut une justification chez l'élève. Ce qui est considéré comme un cas particulier de la séance, c'est quand l'enseignant **ne veut pas passer la parole aux autres élèves** :

« 29 Stg3 : on compte aussi dix-neuf / oui merci // et ce texte se compose de combien de paragraphes '

30 E19 : quatre paragraphes

31 Stg3 : **quatre paragraphes // oui citez les paragraphes // précisez les paragraphes / premier paragraphe**

32 E19 : euh premier paragraphe c'est né en mille huit cents deux jusqu'à son siècle

33 Stg3 : ça veut dire de quelle ligne à quelle ligne '

34 E19 : euh:: la première ligne et la deuxième ligne (*l'enseignant note au tableau*)

35 Stg3 : **et le deuxième ' (silence 4'')** et le deuxième '

36 E19 : le deuxième paragraphe c'est de la troisième ligne jusqu'à::: la neuvième ligne

37 Stg3 : **troisième '**

38 E19 : troisième c'est à::: la::: dixième ligne jusqu'à::: la treizième ligne

39 Stg3 : **et il reste encore '**

40 E19 : c'est à la SEIZIÈME LIGNE jusqu'à la dix-neuvième ligne

41 Stg3 : merci / assieds-toi [...] » (Séance 3).

Après avoir accepté la réponse de E19, au tour 31, l'enseignant lui ordonne de continuer à citer les quatre paragraphes du texte étudié. Cet ordre a été d'abord formulé et reformulé sous trois formes différentes :

- « citez les paragraphes », verbe « citer » à l'impératif
- « précisez les paragraphes », verbe « préciser » à l'impératif
- « premier paragraphe », amorce nominal,

puis il a été produit successivement après chaque réponse de E19 par les expressions « et le deuxième » (tour 35), « troisième » (tour 37) et « et il reste encore » (tour 39).

Cela peut s'expliquer par la relation asymétrique entre le maître et l'élève ; il semble que l'élève n'a pas d'occasion et/ou n'a pas l'habitude de prendre la

parole de façon autonome dans la classe : on touche ici sans doute à des habitudes culturelles de dialogue, ou au moins d'échanges dans la classe.

Entre tout ce qui précède dans l'analyse des types d'échange et comme ce que montre le tableau ci-dessus, il existe un point commun dans nos quatre séances dans la mesure où elles sont constituées d'échanges d'ordre vertical, ce qui représente la relation pédagogique duelle et frontale. Néanmoins, ce que nous pouvons faire en vue de mieux décrire la nature des interactions en classe, c'est introduire une récapitulation des tours, des lignes de parole de l'enseignant et ceux des élèves, et du temps accordé au travail de groupe de chaque séance.

Tableau 3 : Gestion de la parole en classe

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Parole de l'enseignant	- 82 tours - 143 lignes (87%)	- 89 tours - 188 lignes (90%)	- 49 tours - 98 lignes (77%)	- 52 tours - 75 lignes (42%)
Parole des élèves	- 83 tours - 22 lignes (13%) + 1mn15s d'échange en groupe	- 90 tours - 20 lignes (10%) + 3mn45s d'échange en groupe	- 53 tours - 29 lignes (23%) - pas d'échange en groupe	- 54 tours - 102 lignes (58%) + 15mn d'échange en groupe

Malgré l'équivalence des tours de parole, on observe une dominance de la parole des enseignants. La séance 4 se présente comme cas exceptionnel où le volume de parole des élèves dépasse celui de l'enseignant, non compris 15 minutes d'échanges entre les élèves.

1.2 Une matrice de l'agir professoral

Il est évident que le travail de l'enseignant dans la classe est essentiellement langagier. Par le dialogue installé dans la classe, l'enseignant fait mobiliser tel ou tel geste d'étude, telle ou telle posture pour amener les élèves à construire tel ou tel autre objets d'étude. D. Bucheton propose la notion de « multi-agenda de la parole du maître » (2008 : 23) renvoie à l'épaisseur de l'activité enseignante qui comporte, dans la matrice de l'agir professoral élaborée par A. Jorro et H. Crocè-Spinelli (2010 : 129-131), les quatre registres :

- le discours de l'enseignant, à travers les gestes langagiers ;
- la transmission des savoirs, avec les gestes de mise en scène du savoir ;
- la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail, avec les gestes éthiques ;
- la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation, avec les gestes d'ajustement dans l'action.

Nous allons ci-après présenter ces quatre analyseurs de la matrice en prenant des exemples de notre corpus sur l'aspect oral dans l'activité enseignante.

1.2.1 Les gestes langagiers

Les *gestes langagières* particulièrement importants, « le premier outil de travail du professeur » permettent notamment d'observer / analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe (Jorro, 2006 : 9). Les deux extraits suivants montreront la différence de posture énonciative des locuteurs.

Extrait 1 :

« 12 Stg1 : bon merci // bon / euh:: page cent un // **vous** voyez::: il y a un / un texte n'est-ce pas ' il y a aussi une image / **vous** observez l'image s'il vous plaît (6'') bon qu'est-ce qu'il y a dans:: dans cette image // [...] » (Annexe 2 : Séance 1 - Corpus 1).

Extrait 2 :

« 1 Stg4 : avant de commencer la nouvelle leçon ↑ / **je** voudrais vou:: euh je voudrais faire l'interview euh:: à quelques personnes dans la classe // [...] » (Annexe 2 : Séance 4 - Corpus 2).

Il s'agit de deux moments de commencement du cours de deux stagiaires 1 et 4. Si le stagiaire 1 emploie « vous » pour ordonner aux élèves d'observer l'image dans le texte comme geste de mener à une tâche, le stagiaire 2 produit, quant à lui, un effet de demander un service par l'énonciation « je ». On peut dégager de ces exemples que les changements énonciatifs entraînent éventuellement des effets d'implication différents chez les élèves.

Les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves vers des phases de transition d'une leçon à l'autre, vers des moments de structuration et d'institutionnalisation des objets de savoir, vers des temps de retour au calme (ibib.). Ici, on peut imaginer des gestes langagiers de l'enseignant qui peuvent entretenir des liens avec les propos des élèves par des reprises, des reformulations par une posture d'écoute et/ou de négociation de sens, ou au contraire, qui sont distanciés aux élèves.

1.2.2 Les gestes de mise en scène du savoir

Les « *gestes de mise en scène du savoir* permettent au professeur de relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques poursuivis ». Ces gestes de mise en scène du savoir renvoient aux gestes de mise en abyme (Jorro, 2008) qui obligent l'enseignant à partir de ce que l'élève sait faire pour le conduire à progresser sur un autre plan. « Les gestes de désignation d'un objet de savoir, de monstration, d'utilisation d'artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation

du savoir sont censés orienter l'activité des élèves » (Jorro, 2006 : 9-10). Chez les élèves-professeurs que nous avons enregistrés, on observe leurs difficultés de mettre en place ce type de gestes.

« 41 Stg3 : [...] G.H. / lis la première ligne / ah non lis le premier paragraphe

42 E36 : (*faire la lecture*)

43 Stg3 : merci merci / lis le premier paragraphe seulement // oui merci / assieds-toi // et répondre // **quels sont les indices de temps dans le premier paragraphe** ' quels mots quelles expressions signifient le temps ' qui sait ' qui peut ' // S.H. / dans le premier paragraphe / quels sont les indices de :: les indices de temps ' / quels mots ou quelles expressions signifient le temps '

44 E6 : c'est::: la poète / les poètes

45 Stg3 : plus fort s'il te plaît

46 E6 : [xxx] les poètes

47 Stg3 : quels indices de temps // les mots ou les expressions signifient le temps (*inaudible*) par exemple / quelle année / quelle date ou quel jour

48 E6 : (*inaudible*)

49 Stg3 : oui 1802 // et '

50 E6 : et mille huit cents quatre-vingt cinq

51 Stg3 : 1885 (*noter au tableau*) // et lis le deuxième paragraphe / tu lis

52 E6 : (*regarder ses amis*) {E ? : đọc / đọc lèn (*lis / lis à haute voix*)}

53 Stg3 : **bạn đọc đọan thứ hai đó** (*lis le deuxième paragraphe*)

54 E6 : (*faire la lecture*)

55 Stg3 : merci / assieds-toi / H.L.↑ / **quels sont les indices de temps dans::: dans le deuxième paragraphe** ' » (Séance 3)

Il s'agit d'un cours de lecture d'un texte parlant de Victor Hugo. L'extrait montre le moment où l'enseignant (dénommé Stg3) fait lire ses élèves et relever les indices de temps dans le texte étudié. Sa démarche est de faire faire la lecture personnelle à haute voix suivi du repérage des éléments grammaticaux. On observe une répétition du circuit : « lecture - repérage » car le texte se compose au total de quatre paragraphes. En effet, les mêmes ordres se trouvent aux tours 41 et 51 pour la lecture et les mêmes questions posées aux tours 43 et 55 pour le repérage.

Ce geste de désignation du savoir enseigné de façon répétitive semble ne pas favoriser ni développer la parole interprétatif ni capacité synthétique des élèves.

1.2.3 Les gestes éthiques

Les *gestes éthiques* « témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaires. Avec le format de la communication », il s'agit de regarder comment le professeur agit afin de « favoriser l'activité de la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie » des élèves. « En particulier, la manière dont l'enseignant incite les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario,

génère des rapports de domination » (Jorro, 2006 : 10). Il s'agit d'une contradiction car l'enseignant peut d'une part solliciter la participation des élèves, d'autre part, enlever leur droit de prise de la parole. Observons les gestes éthiques qui participent de l'autorité du maître dans les extraits suivants.

« 64 Stg2 : [...] vous pouvez lire les notes suivies à la photos pour répondre ma question / qui est-ce ' qui est-ce ' personne* qui est-ce ' levez les mains pour avoir des bons points // bon P.A. ».

L'enseignant donnera des bons points aux élèves participant à répondre à ses questions. Pourtant, au tour 88 dans l'extrait ci-après, il ne laisse pas à certains élèves prendre la parole en désignant l'élève H.N. qui ne demande pas la parole :

« 88 Stg2 : [...] maintenant / on va bien découvrir une autre mais avant de :: découvrir cette :: ce personne / écoutez une chanson (*faisant écouter la chanson*) // bon / quelle chanteuse qui chante cette chanson ' non ' quelle chanteuse ' personne* **TOUJOURS Q.N. TOUJOURS D.T. bon H.N.**

89 E10 : c'est:: Céline: Dion » (Séance 2).

Le fait de gérer le tour de parole dans la classe est nécessaire en fonction du contexte. En fait, l'enseignant dans les extraits observés a raison en éveillant aussi les non parleurs. L'important est de savoir comment doser cette gestion pour que les gestes d'autorisation et/ou de sollicitation ne deviennent pas trop autoritaires.

1.2.4 Les gestes d'ajustement

Les « geste d'ajustement relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité » (ibid.). La redéfinition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendent compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant. Pour D. Bucheton (2005), « c'est donc la manière dont le jeu langagier et corporel du maître se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon ».

Comme le remarque D. Bucheton, « un des problèmes de la formation à ces gestes du métier enseignant est précisément leur dimension *héritée* (les jeunes enseignants, on le sait, puisent d'abord dans leur capital de souvenirs scolaires) ou leur dimension *imitée* et *non-réflexive* » (Bucheton, Dezutter, 2008 : 24). Il s'avère aussi le cas de la formation des futurs enseignants qu'est la nôtre.

2. La formation par l'analyse des pratiques

Les questions portant sur les gestes langagiers pré-mentionnés nous amènent à nous demander aussi si la préparation du métier d'enseignant et surtout l'enseignement de l'oral dans la formation initiale des enseignants de FLE sur laquelle

porte notre travail présent, a une partie réservée à faire prendre conscience chez nos étudiants les fonctionnements du discours de l'enseignant effectué dans la classe ; si la formation actuelle fait travailler la compréhension du discours de l'enseignant ? Avec quels outils ?, etc.

Avant d'avoir les réponses à nos questions posées en menant notre travail, supposons que l'oral professionnel peut se faire lors de la formation initiale des enseignants avec différentes démarches, en appliquant la technique d'analyse des pratiques (désormais d'AP) , nous avons réalisé quatre séances de confrontation avec les quatre stagiaires Stg1, Stg2, Stg3 et Stg4 et avec leurs pairs. Ces séances d'AP³, que nous avons expérimentées, nous aident à mieux comprendre ce que nos professeurs-élèves ont fait lors de leurs classes.

Dans le cadre de cet article, nous n'avons pas d'ambition de présenter tous les résultats de notre étude. Nous choisissons donc de présenter ici les constatations concernant la réflexion sur le métier d'enseignant des stagiaires mentionnés.

Premièrement, les stagiaires manifestent les préoccupations qui sont toujours au cœur du débat des enseignants, c'est-à-dire comment faire comprendre aux élèves, comment les faire parler, quelles réactions seraient adéquates pour gérer la classe, etc. L'analyse de leurs discours lors de la séance d'AP nous permet de comprendre certains gestes langagiers que nos stagiaires produisent lors de leur cours ou qu'il leur faut construire.

En investissant leur parole en interaction avec leurs pairs pour expliquer l'écart entre travail réel et travail prescrit, les stagiaires peuvent conceptualiser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés en action. Ils prennent conscience qu'en classe, le professeur réagit en fonction des situations réelles qui exigent de lui *des compétences d'agir* dans le sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant.

Deuxièmement, le recul des stagiaires devant le film leur permet de découvrir le monde où ils travaillent. Ils commencent à comprendre que le succès dans leur travail ne dépend pas seulement de leur activité d'enseigner mais encore de celle d'apprendre des élèves. Par conséquent, ils doivent parler pour faire travailler les élèves, leurs discours produits en classe doivent produire des effets positifs sur le fonctionnement de la classe et sur l'appropriation du savoir chez les élèves. Pour cela, leur discours doit être lisible, transparent, identifiant, simplifiant et opératoire. À partir là, il est indispensable de remettre la question sur la place du langage dans l'agir de classe dans le cursus de formation actuel à l'UP car ce langage est « le vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves » (Bucheton, Soulé, 2009).

Nous trouvons que nos stagiaires n'ont pas encore tout compris sur les enjeux de l'autonomie au travail de leurs élèves, mais ils ont déjà eu la conscience du rôle des interactions horizontales en classe. Ils commencent à organiser des activités en groupe pour que les élèves puissent avoir des échanges entre eux.

En ce qui concerne leur autonomie dans le travail, leur verbalisation à propos d'une pratique ou d'une situation pédagogique nous a permis de constater qu'ils adoptent des gestes d'imitation des comportements et des pratiques de leurs enseignants et/ou enseignant-tuteur. Mais au niveau de la discipline à enseigner, le français, ils approuvent la nécessité de l'entraînement à l'oral pour avoir de la fluidité orale devant la classe. Certains possèdent déjà des gestes pour poser les questions, pour ramener l'élève à la concentration, ou aux ordres dans la classe. Pourtant, il existe des cas où les stagiaires manifestent encore trop d'autorité dans la gestion de la classe.

Dernièrement, quant à la responsabilité de l'enseignant concernant le processus d'apprentissage des élèves, nos stagiaires montrent leurs difficultés en disant « je savais qui avait compris et qui n'avait pas compris du tout mais je ne savais pas quoi faire avec ceux qui n'avaient pas compris pour qu'ils comprennent ». Ou bien, une stratégie pour faire travailler un élève en situation difficile : « je l'appelais:: je l'appelais souvent pour qu'il sache:: que l'ens:: l'enseignant s'intéresse à lui pour qu'il s'intéresse plus [à la leçon] ». Certains reconnaissent qu'il leur faut changer afin de transformer ce qui se passe dans la classe. Précisément, il leur faut changer leur stratégie d'enseignement (technique, démarche,...), mieux préparer les cours, etc. Nos stagiaires reconnaissent aussi la souffrance et la peur dans le travail, ce qui s'explique sans doute par des lacunes professionnelles dans notre formation. Ces sentiments et émotions seraient moins handicapants s'ils pouvaient les maîtriser car ils font partie du monde de travail.

Conclusion

Nous estimons avoir trouvé des outils efficaces pour le développement de l'agir professionnel chez les futurs enseignants ayant suivi la formation aux enseignements du français langue étrangère. Donc, dans la prochaine étape, nous allons réfléchir aux possibilités d'utilisation des résultats obtenus pour concevoir, dans un processus de professionnalisation, un dispositif de formation enseignante centrée sur l'analyse des pratiques. Ce dispositif doit répondre à la question suivante :

Comment, par un retour réflexif sur les activités réalisées au cours des stages, amener les étudiants en formation à réfléchir sur la construction des gestes professionnels, en vue d'un exercice enseignant professionnel ?

Bibliographie

- Bucheton, D., Dezutter, O. 2008. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck, 1^{re} édition.
- Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », in : *Éducation et Didactique*, 2009, Vol. 3, n° 3.
- Bucheton, D. (dir.) 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Collection formation. Octarès Éditions.
- Bucheton, D. (dir.) 2008. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Collection *Perspectives en éducation et formation*.
- Bucheton, D. 2004. « Présentation et problématique générale du symposium : la réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves », in *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.
- Crocé-Spinelli, H. 2007. *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation dirigée par A. Jorro. Université Toulouse II - Le Mirail.
- Jorro, A. 2006. *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006 - CNAM, Paris.
- Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. 2010. « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », in : *Pratiques* n° 145-146, Juin 2010.
- NGUYEN Thi Tuoï. 2010. *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage dirigée par Marielle Rispaïl et Nguyen Xuan Tu Huyen. Université Stendhal-Grenoble 3.

Notes

1. Il s'agit du Corpus 2, un des cinq corpus de notre thèse intitulée *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam*, soutenue en décembre 2010 à Université Stendhal - Grenoble 3. Ce corpus se compose de quatre séances de classe de quatre élèves-professeurs dénommés Stg1, Stg2, Stg3 et Stg4.
2. Il s'agit des détails cités de deux rapports des enquêtes menés par deux groupes stagiaires aux lycées Marie-Curie et Le Hong Phong lors de leur stage en 2009.
3. Il s'agit du Corpus 3 de notre thèse.