



Construire une relation de confiance : outil d'implication et objet de dilemmes : le cas d'une classe de FOS de commis de cuisine, composée d'un public réfugié débutant en français et dans le métier

Isabelle Rive Jovanovic

► To cite this version:

Isabelle Rive Jovanovic. Construire une relation de confiance : outil d'implication et objet de dilemmes : le cas d'une classe de FOS de commis de cuisine, composée d'un public réfugié débutant en français et dans le métier. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04218287

HAL Id: dumas-04218287

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04218287>

Submitted on 26 Sep 2023

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.



Construire une relation de confiance : outil d'implication et objet de dilemmes

Le cas d'une classe de FOS de commis de cuisine, composée d'un public réfugié débutant en français et dans le métier

**Isabelle
RIVE JOVANOVIC**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) à orientation professionnelle
Année universitaire 2022-2023

Construire une relation de confiance : outil d'implication et objet de dilemmes

Le cas d'une classe de FOS de commis de cuisine, composée d'un public réfugié débutant en français et dans le métier

**Isabelle
RIVE JOVANOVIC**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde (FLES) à orientation professionnelle

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Catherine Muller d'avoir accepté de suivre mon travail, d'avoir toujours été à l'écoute et de m'avoir encouragée et guidée dans ma réflexion.

Je remercie Johanna Pélissier et Félix Guyon qui m'ont permis de faire mon stage à THOT dans de bonnes conditions.

Je remercie l'École des Cuistots Migrateurs pour sa confiance, et en particulier son directeur Imaad Ali, ainsi que toute l'équipe, et en particulier : Adeline, Juliette et Sophie.

Je remercie chaleureusement les apprenants-stagiaires de la promotion 7 de l'École des Cuistots Migrateurs, qui ont bien voulu être observés, enregistrés et filmés.

Je remercie les chefs Fabrice Corbonnois et Fabien Dubois de m'avoir accueillie dans la cuisine et d'avoir participé aux entretiens.

Je remercie Tan Tieu, responsable de projet à THOT, d'avoir observé avec attention une séance de classe.

Je remercie mes collègues étudiants de Master 2, Garry Busserolles et Hana Rihova, qui ont accepté d'observer la classe, de me faire réagir dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation et d'avoir apporté un regard critique à mes perceptions.

Je remercie mon fils, Maksim, d'avoir pris le temps de venir filmer le groupe.

Je remercie Caroline et Karine Mai Lan, amies et collègues, pour leur relecture avisée.

Enfin, je remercie mon mari, Sacha, pour son soutien indéfectible, ses encouragements permanents, sa patience, ses relectures et ses conseils.

Je dédie ce travail universitaire à ma mère, qui, comme avant moi, avait repris ses études tout en travaillant. Elle fut une source d'inspiration, me donnant l'envie de m'engager et d'apprendre toujours plus.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Isabelle

NOM : RIVE JOVANOVIC

DATE : 31 JUILLET 2023

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE.....	9
Chapitre 1. Présentation du contexte	10
1. L'École des Cuistots Migrateurs	10
2. Les partenaires pédagogiques	15
3. Les particularités du public BPI	17
Chapitre 2. Le terrain de stage	20
1. Les missions.....	20
2. Le programme de FOS.....	20
3. Les acteurs de la promotion 7	21
Chapitre 3. Problématique, hypothèses et choix méthodologiques	23
1. Les premières questions de recherche autour de la relation de confiance	24
2. La formulation de la problématique et les hypothèses de recherche	24
3. La méthodologie de recueil et d'analyse des données	25
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	32
Chapitre 4. Notions clefs et particularités du public adulte	33
1. Les notions de confiance et de « reliance »	33
2. L'apprentissage à un public adulte	36
3. Le Français sur Objectif Spécifique en formation de commis de cuisine	39
Chapitre 5. Rôles et places, styles d'enseignement et gestuelle	41
1. Les rôles de l'enseignant et les rapports de places	41
2. Les styles d'enseignement	45
3. La communication non verbale et paraverbale	47
Chapitre 6. Agir professoral : place des relations interpersonnelles et apparition de dilemmes	48
1. Qu'est-ce que l'agir professoral ?	48
2. Les relations interpersonnelles : la gestion des émotions	49
3. La notion de dilemme	52
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES	55
Chapitre 7 Manifestations positives et contraintes observées dans la relation de confiance	56
1. Quand les apprenants-stagiaires manifestent leur confiance en classe.....	56
2. Le lien interpersonnel apprenants-stagiaires / enseignante	60
3. Transmettre les gestes techniques : rôles et styles d'enseignement des chefs.....	66
Chapitre 8 Perceptions de la relation de confiance : écarts et discours	72
1. Les écarts entre les perceptions de l'enseignante et l'observation de classe	73
2. Le discours de l'enseignante dans le tableau de suivi	75
3. Les discours et les représentations des chefs	77
Chapitre 9 Comprendre son agir professoral.....	80
1. La complexité et la richesse du cadre institutionnel.....	80
2. Les dilemmes de l'enseignante	83
Conclusion : Quel agir professoral dans un écosystème FOS ?	87
Bibliographie	89
Sitographie des conférences et journées d'étude.....	95
Table des matières.....	96

Introduction

En 2016, alors que j'empruntais une ligne aérienne du métro parisien, j'ai remarqué des tentes alignées sur le quai du canal de l'Ourcq. Des étrangers avaient établi des camps de fortune dans la capitale depuis plusieurs mois. Cette situation m'a profondément touchée. J'ai pris conscience que je devais m'engager face à cette réalité. La même année, je découvre le projet d'une école de Français Langue Étrangère (désormais FLE) destinée aux demandeurs d'asile. Je contacte l'une des fondatrices de l'école THOT (Transmettre un Horizon à Tous) et je lui propose de réaliser des portraits vidéo des premiers apprenants et des enseignants engagés dans cette aventure. En tant que graphiste freelance, en formation vidéo à l'époque, je souhaite ainsi apporter ma contribution au projet naissant. À cette époque, je n'imaginai pas que cette rencontre serait le point de départ de tant d'autres, avec des personnes venues du monde entier, et qu'elle changerait ma vie professionnelle de manière significative.

En 2017, je rejoins l'équipe des bénévoles de THOT et accompagne les apprenants dans leur démarche auprès de la préfecture. Rapidement je m'intéresse à la classe et deviens tutrice pour un groupe préparant le DELF A2¹. Je découvre les interactions didactiques et comprends l'importance de l'accompagnement dans le travail d'apprentissage de chacun. Je décide alors de me professionnaliser et passe le DAEFLE² en 2019. Je commence à exercer en tant qu'enseignante auprès de l'association Wintegreat (aujourd'hui EachOne) qui propose un parcours d'insertion par le Français Langue Professionnelle (désormais FLP) à des réfugiés. Je rejoins ensuite leur projet de cours de Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS). Cette expérience me permet de concevoir des supports pédagogiques originaux, adaptés à la situation de chaque métier. Si ces documents didactiques sont indispensables, ils doivent parfois être mis à distance, comme le programme. Le rôle d'accompagnement de l'enseignant, en particulier auprès d'un public fragilisé, doit permettre d'être au plus près des besoins des apprenants. Jeune professionnelle, je tente ma chance lorsque THOT recrute des enseignants pour le programme de l'École des Cuistots Migrateurs (désormais ECM) qui forme des Bénéficiaires d'une Protection Internationale

¹ DELF : Diplôme d'Études en Langue Française. Le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) est un classement qui permet d'évaluer son niveau de maîtrise d'une langue étrangère. Il existe 6 niveaux : A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le niveau A2 correspond à un niveau d'utilisateur élémentaire.

² Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère proposé par l'Alliance française.

(désormais BPI) au métier de commis de cuisine. Je dispense ma première séance en décembre 2020.

J'enseigne à l'ECM depuis son ouverture. La connaissance du contexte de formation et du programme pédagogique me permet d'apprécier les forces et les faiblesses de la structure et du partenariat. Dans ce mémoire, je propose de comprendre, dans un écosystème composé de partenaires pédagogiques aux approches différentes, comment les relations interpersonnelles entre apprenants-stagiaires (désormais AS), enseignante (désormais E) et formateurs de cuisine, se construisent. En quoi permettent-elles d'établir une relation de confiance ? Comment la perception de cette relation modifie le regard de E sur sa pratique ? Il est essentiel qu'une relation de confiance puisse s'établir et perdurer tout au long de la formation au sein du groupe d'AS. « Le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe » (Stevick, 1980 : 4).

Qu'est-ce que la confiance ? Comment se manifeste-t-elle ? En quoi est-elle un outil d'implication ? Ses variations sont-elles source de dilemmes pour ma pratique d'enseignement du FOS ? Quel regard porter sur mon agir professoral ? Voici les premières questions qui ont nourri ma réflexion et auxquelles je chercherai à répondre grâce à une méthode d'enquête ethnographique. Je confronterai mes propres représentations, grâce notamment à un tableau de suivi où sont consignés mes retours d'expérience sur le groupe après chaque séance, puis je mettrai à distance ces représentations grâce aux observations faites par des pairs et en particulier avec l'analyse d'un entretien d'auto-confrontation. Je m'appuierai enfin sur les observations que j'ai menées en cuisine et sur les entretiens que j'ai réalisés avec les chefs, pour mieux comprendre leur démarche pédagogique et en particulier leur perception des relations interpersonnelles.

Après avoir confronté ces données au cadre théorique, je répondrai à cette question : quelles sont les manifestations d'une relation de confiance entre apprenants-stagiaires, enseignante et formateurs de cuisine et quelles sont ses répercussions dans une classe de FOS d'une formation de commis de cuisine, auprès d'apprenants BPI, évoluant dans un environnement linguistique homoglotte ?

Partie 1
-
Contexte et méthodologie

Dans cette première partie, je présenterai tout d'abord le contexte de mon terrain de stage, l'école et ses partenaires pédagogiques ainsi que le public accueilli, des personnes BPI. Il me semble important de leur consacrer une partie, les sujets liés à leur statut administratif et social jouant un rôle dans la relation interpersonnelle enseignante / apprenants-stagiaires et formateurs de cuisine / apprenants-stagiaires. J'exposerai ensuite la commande initiale du stage. Ma mission principale, l'enseignement dans une classe de FOS, m'a amenée à une réflexion sur mon agir professoral en regard des pratiques pédagogiques des formateurs métier, les chefs de cuisine. Je présenterai ensuite le programme de FOS, puis les profils de la promotion 7 que j'ai accompagnée. Enfin, je terminerai cette partie par les divers questionnements, je formulerai la problématique et les hypothèses de travail et j'exposerai la méthodologie de recueil et d'analyse des données.

Chapitre 1. Présentation du contexte

Dans ce premier chapitre, je présenterai l'ECM et ses différents contextes : institutionnel, organisationnel, économique, humain et pédagogique. Pourquoi cette école a-t-elle vu le jour ? Quels sont les principaux partenaires pédagogiques de l'école ? Quel public accueille-t-elle ?

1. *L'École des Cuistots Migrateurs*

Au départ, il y a le traiteur des Cuistots Migrateurs, entreprise fondée en 2016 par deux jeunes actifs. L. Jacquot et S. Prunier souhaitent créer une entreprise à fort impact social, en lien avec la cuisine. Ils bâtissent un projet centré sur des recettes venues d'ailleurs, un traiteur qui emploie des personnes réfugiées. Grâce à la cuisine, ils souhaitent que ces dernières puissent transmettre une part de leur altérité. En 2019, S. Prunier pousse l'aventure plus loin en créant une école, l'ECM, dont le but est de former des personnes BPI aux métiers de la cuisine. L'école accueille sa première promotion en décembre 2020.

1.1. *L'objectif et les buts affichés*

L'ECM se définit comme « un centre de référence pour la formation et l'insertion durable par l'emploi ouvert à un public de réfugiés et de pays tiers allophones »³. La démarche est centrée sur un programme de formation débouchant sur la passation d'un examen – titre professionnel de niveau 3 de commis de cuisine – mais qui s'inscrit dans

³ <https://www.ecoledescuistotsmigrateurs.com>.

un parcours d'accompagnement global, basé sur la reconstruction et l'inclusion. L'ECM se définit comme une « école solidaire, inclusive et responsable, au cœur d'un écosystème engagé, ouverte sur la société et son territoire pour rendre visible la diversité et faire de la cuisine ensemble⁴ ». Elle poursuit sa mission après la formation, en accompagnant les anciens stagiaires dans leur recherche d'emploi. Elle répond ainsi aux besoins des employeurs et souhaite également contribuer à « changer leur regard sur les réfugiés⁵ ».

1.2. Les différents contextes

1.2.1. Le contexte institutionnel

L'ECM a un statut associatif. Elle a formé soixante commis de cuisine depuis décembre 2020. Actuellement, quatre formations sont en cours avec quarante-six AS. L'objectif pour la fin 2023 : avoir formé plus de deux cents commis de cuisine.

1.2.2. Le contexte organisationnel

L'équipe de l'ECM est composée de : Imaad Ali, directeur et responsable de la recherche de financements privés ; Maïté Merlot, responsable du développement et de la recherche de financements publics ; Adeline Braescu-Kerlan, responsable du suivi professionnel des AS et des relations avec les restaurants partenaires. Elle encadre Juliette Faron, conseillère d'insertion professionnelle (désormais CIP) et Sophie Dujardin, étudiante en alternance en Master 2 (Management des programmes internationaux), en charge des relations avec les bénévoles et de la gestion au quotidien des AS. L'ensemble du personnel est salarié. L'école est actuellement hébergée à l'Institut Culinaire de Paris (désormais ICP), dans le 11^e arrondissement de Paris, en attendant l'ouverture de ses locaux à Montreuil fin 2023. L'ICP assure les cours pratiques de cuisine. Les cours de FOS sont assurés par des formatrices de l'école THOT. Ces dernières ont un contrat de mission pour chaque promotion et sont rémunérées en prestation de service (statut auto-entrepreneur).

Les formatrices de français font des comptes rendus réguliers à THOT et à l'ECM. Elles sont basées au même endroit que l'ECM et elles entretiennent donc un lien privilégié avec l'équipe opérationnelle de l'école.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

1.2.3. Le contexte économique

L'ECM dispose de financements publics et privés. À sa création, l'école a bénéficié de deux ressources financières importantes : un financement participatif en ligne sur la plateforme Ulule® et un financement public, le PIC-IPR⁶.

Depuis plusieurs années, l'État, les collectivités locales, les organisations solidaires, ainsi que les acteurs de l'emploi et de la formation, se mobilisent pour renforcer l'intégration professionnelle des personnes BPI. Une fois que ces personnes ont obtenu une protection internationale, il est important de leur garantir l'accès à un emploi sur le territoire français. Bien que cette possibilité soit en principe garantie juridiquement, de nombreux obstacles peuvent entraver sa concrétisation, notamment le manque de diplômes ou de certifications professionnelles françaises, une maîtrise débutante de la langue ou encore une méconnaissance du marché du travail français. Afin de surmonter ces obstacles, des programmes de formation et d'accompagnement vers l'insertion professionnelle ont été développés. L'État s'est engagé à les soutenir, notamment à travers HOPE (Hébergement, Orientation, Parcours vers l'Emploi), initiative co-pilotée par les ministères du Travail et de l'Intérieur depuis 2017. En octobre 2018, le ministère du Travail a renforcé son engagement en lançant, dans le cadre du Plan d'Investissement des Compétences (PIC⁷), un appel à projets dédié à l'intégration professionnelle des réfugiés, notamment en Île-de-France. Lors d'une journée d'étude organisée le 15 juin 2023 par l'université de Franche-Comté, intitulée : « Penser les formations en FLE en contextes professionnels ou préprofessionnels »⁸, P. Arrondeau, adjoint de la cheffe du bureau d'apprentissage de la langue et de la citoyenneté à la DIAN⁹, fait part d'un nouveau dispositif en région, AGIR (Accompagnement Global d'Intégration des Réfugiés), centré sur l'accès aux droits, au logement et à l'emploi. Il a vocation à remplacer le programme HOPE et à devenir le seul interlocuteur des différents acteurs dans le cadre de partenariats régionaux. Il consiste en un accompagnement de 24 mois maximum pour les personnes BPI. P. Arrondeau déclare que la DIAN a commencé à s'intéresser au

⁶ Plan d'Investissement dans les Compétences – Intégration Professionnelle des Réfugiés.

⁷ Le Plan d'Investissement dans les Compétences est un volet du Grand plan d'investissement 2018-2022. L'État mobilise près de 15 milliards d'euros pour financer des actions visant à développer les compétences des demandeurs d'emploi faiblement qualifiés et des jeunes sans qualification et répondre aux besoins de recrutement des entreprises, notamment pour des métiers dits « en tension ».

⁸ Journée d'étude : « Penser les formations en FLE en contextes professionnels ou préprofessionnels », organisée par le Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de l'université de Franche-Comté, le 15/6/2023. <https://www.youtube.com/watch?v=Ord7CkvaXP0>.

⁹ Direction de l'Intégration et de l'Accès à la Nationalité.

« français à visée professionnelle¹⁰ » en 2020 et que les fonctionnaires ont alors été déconcertés par « la multiplicité des acteurs¹¹ ».

L'ECM est lauréate du PIC-IPR 2018-2023 dans la catégorie : Formations qualifiantes et accompagnement à l'embauche. Elle a le soutien de l'opérateur de compétences Akto-Réseau Fafih¹². L'ECM s'est engagée à former 225 commis de cuisine, dans le cadre de POEC¹³, d'ici la fin 2023. Chaque promotion est en partie financée par Pôle emploi. La formation est gratuite et rémunérée pour les AS.

1.2.4. Le contexte humain

L'école accueille trois promotions par an de dix à douze AS. En 2023, deux promotions ont débuté en même temps. Un niveau de français A1 (pouvant aller jusqu'au A2) est exigé en entrée. Les AS sont des personnes BPI en provenance majoritairement d'Afghanistan, d'Afrique sub-saharienne, du sous-continent indien et parfois d'Ukraine et de pays francophones d'Afrique de l'Ouest (une minorité).

1.2.5. Le contexte pédagogique

Le programme de formation comporte 400 heures de cuisine (90 % de recettes traditionnelles françaises), 105 heures de stage en entreprise de restauration, 180 heures de FOS et de FLP¹⁴ et 20 heures de parcours professionnel. Un formateur externe assure une séance dédiée aux savoir-être : gérer une situation difficile en cuisine ou dans le groupe, s'affirmer et avoir confiance en soi.

La pédagogie globale prônée par l'ECM pour les cours de français, s'inscrit dans la démarche du FOS. « Le terme Français sur Objectif Spécifique recouvre les formations répondant à une demande, un besoin clairement identifié » (Parpette & Carras, 2007 : 62). Le programme FOS de l'ECM a été construit à partir d'une analyse des besoins linguistiques en recensant les situations de communication auxquelles sont confrontés les commis de

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=Ord7CkvaXP0>.

¹¹ *Ibid.*

¹² L'OPCO AKTO est l'opérateur de compétences des entreprises et des salariés des services demandant une main d'œuvre importante. Il rassemble 27 branches professionnelles.

¹³ La POEC (Préparation Opérationnelle à l'Emploi – Collective) est une formation pour les personnes inscrites à Pôle emploi qui vise à les former aux compétences attendues par des entreprises identifiées par une ou plusieurs branches professionnelles sur un territoire donné. Elle comprend une période en entreprise.

¹⁴ Une partie de la formation, correspondant aux 110 heures de FOS réalisées avant la cuisine, n'est pas comprise dans la POEC et n'est donc pas rémunérée.

cuisine. Cette pédagogie et le programme sont présentés dans le guide pédagogique¹⁵ destiné aux formatrices de FOS. Une séance est également détaillée dans ce guide à titre d'exemple.

La pédagogie de l'ECM se dit « communic'actionnelle » (Bourguignon, 2006 : 58). Cette approche s'articule autour d'un « scénario d'apprentissage-action »¹⁶. L'apprenant se voit confier une tâche à accomplir, qui n'est pas uniquement centrée sur la langue : les activités langagières sont au service de la tâche. La pédagogie doit conduire l'AS vers une autonomie linguistique, pour être en mesure de passer son titre professionnel et d'occuper un poste de commis de cuisine. Elle doit aussi mener l'AS à une autonomie dans l'apprentissage nécessaire au bon déroulement de la formation. Le formateur de FOS joue à ce titre un rôle important car c'est la première personne qui va accompagner les AS pendant plusieurs semaines, au début de la formation. Le formateur FOS doit donc être un « facilitateur » dans l'acquisition de réflexes d'apprentissage (Privas-Bréauté, 2013 : 1).

Les formatrices disposent d'une autonomie complète pour créer des supports pédagogiques, tout en travaillant à part égale les activités langagières de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit. La production orale, la compréhension à l'oral et à l'écrit, tiennent néanmoins une place plus centrale que la production écrite¹⁷. L'enseignement de la grammaire se fait uniquement dans le cadre d'activités contextualisées. Il n'est pas recommandé de donner du travail supplémentaire en dehors de la classe, mais plutôt de proposer des exercices « aux plus volontaires »¹⁸. Les activités que je propose en dehors des cours sont centrées sur des tâches à accomplir dans la vie quotidienne : découvrir des produits dans les rayons des supermarchés, proposer la recette d'un plat de son pays, etc.

L'emploi de la langue maternelle ou d'une autre langue que le français, quand plusieurs AS parlent une langue commune, n'est pas « à écarter car elle peut jouer un rôle de béquille¹⁹ » en particulier pour les plus débutants. Néanmoins, je demande aux AS d'utiliser prioritairement le français en classe et à l'école, car cela contribue aussi à la cohésion du groupe. En outre, tous les AS ne pratiquent pas le français en rentrant chez eux.

¹⁵ Je n'ai pas obtenu l'autorisation de mettre en annexe des pages de ce guide.

¹⁶ « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action ». Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>.

¹⁷ Compréhension orale (désormais CO), Compréhension écrite (désormais CE), Production orale (désormais PO), Interaction orale (désormais IO), Production écrite (désormais PE).

¹⁸ Expression empruntée au guide pédagogique de l'ECM.

¹⁹ *Ibid.*

Les aspects interculturels sont cependant bien présents en classe, notamment à travers des activités de mise en route que j'organise habituellement au début de chaque nouvelle séquence. Par exemple, lors d'une séquence sur la viande, j'aborde les différents animaux et types de viande consommés dans les pays d'origine des AS. L'ECM tient à cette dimension d'échange dans le groupe autour « d'éléments caractéristiques de la culture de chacun, pour mettre en avant les traditions, les us et coutumes et les enseigner au reste de la classe²⁰ ». Concernant la façon d'évaluer les AS, j'utilise très souvent l'évaluation par pairs. Nous en reparlerons dans le cadre de notre analyse de données : nous verrons que ces moments d'échanges favorisent l'établissement de la confiance.

Le programme de FOS est découpé en trois grandes parties, comportant des unités scindées en séquences. Chaque séquence dure une ou plusieurs séances ; la séance correspond à une journée de sept heures. La première partie (110 heures de FOS) est dédiée à la découverte du métier. Ce « bloc FOS » est dispensé avant le début des cours de cuisine. La deuxième partie (50 heures de FLP) est consacrée au positionnement de l'AS en tant que commis de cuisine sur le marché de l'emploi. Enfin, la troisième partie (20 heures) est dédiée à la préparation de l'examen théorique écrit testant la connaissance des compétences pragmatiques. Cet examen compte pour 20 % de la note. L'examen pratique (cuisine) et l'évaluation de stage comptent pour 80 %.

La salle de français est équipée d'un vidéoprojecteur. L'ECM ne dispose pas d'ordinateurs pour les AS qui sont rarement équipés à titre personnel. Le mode de communication privilégié est un groupe WhatsApp® sur lequel interviennent à la fois l'équipe de l'ECM, l'enseignante de FOS et les AS. Les chefs de cuisine ne sont pas, à leur demande, dans ce groupe.

2. Les partenaires pédagogiques

L'ECM a fait appel à plusieurs partenaires pour l'accompagner dans la construction de son projet : ARE (Action Emploi Réfugiés)²¹ pour le recrutement des candidats, l'école THOT pour les cours de FOS et de FLP et l'ICP pour les cours de cuisine.

²⁰ *Ibid.*

²¹ « ARE agit au quotidien pour favoriser l'intégration vers l'emploi et la formation professionnelle des personnes réfugiées. » Marilisa Fantacci, directrice générale de l'association. https://youtu.be/ZK5jSlqTd_Q?si=kYg5wvcEVm4XL578

2.1. THOT

THOT est une école de FLE, créée en 2016, qui est aujourd'hui installée à Saint-Denis. THOT accueille exclusivement des personnes peu ou pas scolarisées, en situation d'exil, quelle que soit leur situation administrative. Le programme pédagogique est centré sur l'apprentissage du FLE avec pour objectif le passage du DILF²² ou du DELF²³ A1 ou A2. L'école assure aussi un accompagnement social, psychologique et d'insertion professionnelle. Depuis 2018, THOT propose des programmes de FOS à des projets ayant bénéficié du PIC : le projet LOTUS-Humando qui forme notamment aux métiers de mécanicien, poissonnier, boucher et le projet de l'ECM. Depuis 2022, THOT est centre d'examen. L'école est dirigée par Johanna Péliissier depuis 2022 et compte sept salariés. Tan Tieu assure depuis un an la coordination du projet de l'ECM pour THOT. Pour autant, il n'intervient pas directement sur les décisions concernant la pédagogie, l'ECM ayant gardé cette prérogative. Lors des cinq premières promotions, j'ai travaillé en concertation directe avec l'ECM. Des habitudes de travail se sont créées. Elles persistent aujourd'hui tout en cohabitant avec la nouvelle organisation souhaitée par THOT.

2.2. L'ICP

Depuis 2015, l'ICP accueille des formations destinées à des professionnels de la cuisine. L'ICP est une émanation du centre de formation privé Infres, créé en 1991, qui appartient à API Restauration, entreprise familiale lilloise. Quatrième acteur français de la restauration collective²⁴, elle gère la restauration des salariés des sièges parisiens comme Google, Hermès, Capgemini et emploie 8 000 salariés en France. C'est un partenaire privilégié de l'ECM qui y place des AS en stage ; certains y travaillent aujourd'hui.

Le responsable culinaire de l'ICP est le chef Fabrice Corbonnois, formateur référent cuisine du programme de l'ECM. L'ICP dispose de deux cuisines professionnelles et de trois salles de formations modulables toutes équipées de vidéoprojecteurs, pour les formations théoriques. L'ICP accueille également des événements privés. Les AS peuvent y croiser des personnes extérieures à leur formation : des personnalités de la cuisine française, comme ce fut le cas en 2022 avec Pierre Caillet, chef étoilé et Meilleur Ouvrier de France ou Nicolas Boussin, Meilleur Ouvrier de France et vice-champion du monde de pâtisserie. Les différents

²² Diplôme initial de langue française.

²³ Cf. *supra* : p. 7.

²⁴ « Api Restauration accommode sa cuisine aux sauces régionales », Challenges.fr. daté du 12/5/2019. https://www.challenges.fr/entreprise/grande-conso/api-restauration-accommode-sa-cuisine-aux-sauces-regionales_655230

événements et le passage de chefs de renom, donnent au lieu un côté prestigieux. Le cadre est à la fois beau et accueillant mais peut être impressionnant pour les AS. Ces derniers peuvent également observer les chefs en train de se former, la cuisine disposant d'une large partie vitrée donnant sur l'espace de pause. La cuisine et la salle de classe de français sont grandes, modernes et très bien équipées (Annexe 1, p. 2).

3. Les particularités du public BPI

Le public accueilli à l'ECM est composé d'étrangers reconnus réfugiés ou ayant obtenu la protection subsidiaire. La reconnaissance d'un de ces statuts fait l'objet d'une décision prise, soit par l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA) soit par la Cour nationale du droit d'asile (CNDA). Ce n'est qu'à l'issue de la demande d'asile, après une décision positive de l'OFPRA ou de la CNDA, que la personne peut faire valoir ses droits en qualité de bénéficiaire d'une protection internationale : le droit au séjour, le droit à l'état civil et aux documents d'identité et de voyage, le regroupement familial, le droit au travail, les droits sociaux et l'aide à l'insertion, la dispense spécifique aux réfugiés en matière de naturalisation. Si les personnes qui sont inscrites à l'ECM ne sont pas des primo-arrivants et ont toutes un statut de réfugié ou la protection subsidiaire, il n'en reste pas moins que leur situation est souvent précaire. De plus, la loi évolue²⁵ et ce n'est pas sans inquiéter les personnes BPI. Fin 2022, le Gouvernement parle d'un nouveau projet de loi, qui est suspendu début 2023, découpé, puis reporté pour être finalement remis à l'ordre du jour au printemps. Les personnes BPI peuvent être concernées par ces modifications, notamment concernant le regroupement familial. Or, à ce jour, rappelons que le ministre de l'Intérieur se dit favorable à des « restrictions » sur le regroupement familial²⁶.

3.1. Un cadre administratif lourd

Depuis le 22 mai 2022, l'État a généralisé la dématérialisation des demandes de rendez-vous administratifs concernant la demande d'asile mais aussi pour l'obtention et le renouvellement des titres de séjour. « Cette dématérialisation des procédures entraîne en

²⁵ Un texte défendu par le gouvernement prévoit de faciliter la régularisation des travailleurs sans papiers, mais aussi de renforcer les possibilités d'expulsion des étrangers troublant l'ordre public, de relever les exigences de maîtrise du français pour l'obtention d'un titre de séjour pluriannuel, ou encore de réformer l'examen des demandes d'asile pour le rendre plus rapide, et de simplifier le contentieux autour de l'exécution des obligations de quitter le territoire. lemonde.fr daté du 10/5/23 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/05/10/la-loi-immigration-finalement-remise-sur-le-metier_6172848_3224.html).

²⁶ lemonde.fr daté du 18/4/23 : https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2023/04/18/dans-les-trois-chantiers-prioritaires-d-emmanuel-macron-beaucoup-de-mesures-deja-annoncees-ou-engagees_6170051_4355770.html.

pratique de nombreuses difficultés pour les étrangers : impossibilité de prendre rendez-vous, absence de délivrance de récépissés (...). Le Conseil d'État, dans une décision rendue le 3 juin 2022 a (pourtant) précisé les obligations de l'administration lorsqu'elle impose le recours au téléservice. »²⁷ L'État reconnaît cette défaillance mais la justifie par un manque de moyens notamment dans les préfectures, explique François Héran²⁸, qui avance le chiffre d'une perte de 14 % des effectifs préfectoraux depuis 10 ans. Cette baisse a été stoppée avec l'embauche de vacataires et non de juristes.²⁹ Résumant la situation des étrangers arrivés sur le territoire français, le sociologue a ces mots : « la France n'est plus une terre d'accueil, mais une terre de contrôle. »³⁰

Les personnes accueillies à l'ECM ont encore affaire à l'administration pour leur titre de séjour (renouvellement du récépissé, titre définitif) et de voyage, car, sauf cas très exceptionnel, elles ne sont pas naturalisées. Certaines sont encore suivies par une assistante sociale, mais elles doivent souvent faire face, seules, en français, à la complexité de l'administration. « L'absence d'interprétariat est un obstacle supplémentaire, (...) mettant à mal la possibilité de prendre des décisions éclairées », soulignent Anna Huurneman et Lou Einhorn, psychologues de Médecins du Monde.³¹

3.2. Un environnement social précaire

Les AS sont souvent mal logés, dans des foyers, à plusieurs par chambre ou dans des hôtels sociaux et ne disposent pas toujours de conditions propices à l'apprentissage. Ils n'ont pas tous accès à une cuisine individuelle permettant de refaire les recettes cuisinées à l'école. Il arrive aussi qu'une offre d'emploi soit privilégiée par un AS : il jugera plus opportun d'accepter un emploi mal rémunéré voire pas déclaré plutôt que de rester en formation. L'emploi est une des clefs pour l'obtention d'un logement pérenne mais en réalité, les contrats proposés sont souvent précaires. Ce fut le cas dans la promotion 7, où Mustafa

²⁷ « La dématérialisation des demandes de titres de séjour ». Gisti.org daté du 5/5/23. <http://www.gisti.org/spip.php?article6721>. Le Gisti (Groupe d'information et de soutien des immigrés) est une association, qui se définit comme « militant pour l'égalité dans l'accès aux droits et à la citoyenneté sans considération de nationalité et pour la liberté de circulation. »

²⁸ François Héran est sociologue et démographe, professeur au Collège de France (Chaire Migrations et sociétés) et président de l'ICM (Institut Convergences Migrations).

²⁹ Conférence du 19 avril 2023 : « Accueil, asile et intégration des personnes migrantes : quelle politique pour quel accès aux droits ? » proposée par l'Observatoire de l'intégration et de l'accès aux droits des personnes migrantes d'ISM Interprétariat. https://www.youtube.com/live/4_T5XStXSp0?si=SJvrsYxlzm7fISB4

³⁰ *Ibid.*

³¹ Entretien accordé en 2017, à *Rhizome*, revue interdisciplinaire se consacrant aux problématiques liées à la santé mentale et à la précarité.

est parti au bout d'un mois. Juliette, la CIP, a tenté de le convaincre de rester, expliquant que la formation lui apporterait de meilleures opportunités d'embauche, mais rien n'y a fait.

3.3. Un état de santé fragile

Comme le dit le Comede³², « l'expérience de l'exil affecte profondément la santé ». Dans l'observation épidémiologique qu'il a menée entre 2010 et 2020 (Annexe 2, p.3), les psycho-traumatismes représentent plus du tiers des maladies graves. « L'exil est une perte de l'identité familiale, sociale, professionnelle et des repères culturels et affectifs³³. » En outre, la plupart des exilés ont aussi subi des violences dans leur pays d'origine, sur le trajet d'exil ou durant les premiers mois de vie en France.³⁴

Si à l'ECM, nous sommes rarement au courant du passé traumatique des AS, certains peuvent se confier au moment de l'entretien de recrutement ou lors de la formation, auprès d'un membre de l'équipe, d'un bénévole ou d'un formateur. À la fin du guide pédagogique, un paragraphe intitulé « Recommandations » insiste sur la fragilité du public accueilli au sein de l'école. Il est important que les AS puissent « apprendre dans un cadre rassurant, où ils sont en confiance »³⁵. Ce cadre impose d'assurer sa mission de formateur en respectant des limites et chaque intervenant « doit s'engager à apporter son soutien là où il est demandé, ne pas empiéter sur les missions des autres membres de l'institution, ne pas accomplir des missions qui ne font pas partie de l'activité du centre de formation »³⁶. Le formateur peut parfois « être choisi comme témoin du traumatisme d'un bénéficiaire. Il faut s'autoriser à recevoir cette parole, dans la limite de nos capacités à l'entendre et à y répondre »³⁷. Si le cadre est bien défini, il laisse une part de flou sur la nature des interventions possibles.

Il est important de bien connaître les apprenants pour appréhender au mieux le contexte d'enseignement / apprentissage. Comme le disent Tardif & Lessard : « Enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains » (cité par Muller, 2022 : 134).

³² Comité pour la santé des exilé.e.s.

³³ *Ibid.*

³⁴ Entre 2012 et 2017, 62 % des personnes ayant effectué un bilan de santé au Comede déclaraient des antécédents de violence selon la définition de l'OMS (81% des demandeurs d'asile), 15 % déclaraient des antécédents de torture (21 % des demandeurs d'asile) et 13 % des antécédents de violence liée au genre (19 % des demandeurs d'asile). <https://guide.comede.org/exil-vulnerabilite-et-sante/>

³⁵ Guide pédagogique de l'ECM.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

Chapitre 2. Le terrain de stage

J'ai effectué mon stage à l'ECM dans le cadre d'une mission d'enseignement de FOS, encadrée par l'école THOT, représentée par sa directrice, Johanna Péliissier. Il a duré quatre mois, de novembre 2022 à mars 2023. 469 heures ont été consacrées à l'enseignement et les 140 heures restantes à des missions pédagogiques et de gestion de projet. Dans ce chapitre, je présenterai mes missions, le contenu du programme FOS, et pour terminer, les acteurs de la promotion 7 et en particulier les dix AS composant la classe.

1. Les missions

1.1. Mission principale : l'enseignement du FOS

Ma mission principale a consisté à enseigner et à animer une classe de FOS de commis de cuisine. La promotion 7 a duré de janvier à juin 2023. Les journées de cours durent 7 heures, avec souvent un jour de repos dans la semaine pour permettre aux AS de prendre des rendez-vous administratifs (assistante sociale, médecin...). Le premier mois de formation est ponctué de points sur le projet professionnel (organisés par la CIP) en vue du terrain de stage, d'une première rencontre avec les bénévoles et d'activités pédagogiques, comme la visite de restaurants (organisées par l'alternante, Sophie).

1.2. Mission d'ingénierie pédagogique

Jusqu'à présent, les promotions étaient successives, mais les exigences du PIC qui vise à former plus de 200 stagiaires d'ici la fin de 2023, nécessitent désormais de démarrer plusieurs promotions en parallèle. En janvier, une nouvelle formatrice FOS a rejoint l'équipe. Avec la multiplicité des intervenants (formateurs, équipe ECM, coordinateur THOT, etc.) et le besoin de suivre régulièrement l'avancement du programme, il est nécessaire de réfléchir à un outil consultable par tous. De plus, l'ECM doit entrevoir pour cette promotion, de nouvelles façons de communiquer avec les chefs de l'ICP pour anticiper au mieux le passage en cuisine d'AS avec de multiples contraintes personnelles et sociales (mères célibataires, garde d'enfants, problématiques de logement). Nous présenterons cet outil de suivi dans le chapitre consacré à la méthodologie.

2. Le programme de FOS

Pour la promotion 7, nous avons disposé de 105 heures de FOS, comprenant deux visites de restaurants. Le programme FOS se compose de quatre unités : une découverte du secteur de la restauration et du métier de commis de cuisine, la connaissance de

la préparation des différents ingrédients (fruits et légumes, viandes, poissons) et notamment les taillages, les différents modes de cuissons, les desserts, et enfin les règles d'hygiène et de sécurité alimentaire, d'approvisionnement et d'organisation en cuisine (Annexe 3, p.4).

3. Les acteurs de la promotion 7

3.1. L'équipe terrain

La promotion 7 est suivie par Juliette, la CIP, dont la mission principale est de définir le projet professionnel avec les AS et de les aider dans leur recherche de stage. Elle est épaulée dans cette mission par Adeline, la responsable des relations avec les restaurants partenaires. Cette dernière joue également un rôle d'autorité lorsqu'il y a des rappels disciplinaires à faire (assiduité et ponctualité, principalement).

La CIP fait aussi le lien avec l'assistante sociale des AS. Elle se trouve parfois dans la situation de jouer ce rôle. Les AS attendent beaucoup d'elle pour résoudre des problèmes liés à Pôle emploi ou au logement. La première question que certains posent en arrivant le matin illustre cette remarque : « Est-ce que Juliette est là aujourd'hui ? ». Sophie, elle, s'occupe des sorties pédagogiques (visites en entreprise de restauration notamment) et entretient une relation de proximité avec les AS. Elle intervient de temps à autre en classe, pour donner à l'oral les informations importantes de la semaine. Juliette et Sophie sont les seules personnes qui tutoient les AS.

Depuis janvier 2023, les quatre promotions en cours ne se font pas sur le même site. L'équipe doit partager son temps entre l'ICP et AsForest (organisme de formation qui accueille trois des promotions actuelles). Il arrive, certes rarement, que le formateur de FOS ou de cuisine se retrouve seul avec les AS.

3.2. Les chefs de cuisine

Le chef Fabrice Corbonnois (désormais F2) est titulaire d'un BEP³⁸ de cuisine. Au CFA Belliard, à Paris, il se souvient de professeurs « passionnés, passionnants, qui avaient envie de donner quelque chose à apprendre, à découvrir. »³⁹ Il fait un stage de fin de formation dans la gastronomie française, auprès du chef étoilé Marc Veyrat. Il a ensuite travaillé pour plusieurs restaurants gastronomiques et a finalement rejoint la restauration collective, « un autre univers ». Au bout d'une dizaine d'années, il a souhaité « transmettre

³⁸ Le Brevet d'Enseignement Supérieur (BEP) n'existe plus depuis juin 2021, mais jusqu'à cette date il avait la même valeur qu'un CAP, diplôme de niveau 3.

³⁹ Portrait filmé de Fabrice Corbonnois : <https://www.facebook.com/watch/?v=766058100980956>.

tout ce savoir » et a intégré, en 2015, le groupe Infres dont il est aujourd'hui salarié. Il est le formateur culinaire référent de l'ICP. À l'occasion de ce portrait vidéo, tourné début 2020, il parle de l'ECM comme d'un projet « très intéressant qui permet (à l'ICP) d'intégrer différentes cultures ». Il est membre de l'Académie Nationale de Cuisine⁴⁰ depuis 11 ans. C'est un technicien et un grand connaisseur de la cuisine traditionnelle française. Lorsque F2 se présente aux AS le premier jour de la formation, il porte sa tenue professionnelle. Il est coiffé de la toque de chef et arbore sa médaille d'académicien au ruban bleu-blanc-rouge (Annexe 4, p.5). Lors du lancement de la promotion 7, il a expliqué aux AS qu'il était « exigeant en cuisine » et qu'il avait « sa façon de parler » et que c'était à eux à « s'adapter à son débit et à son écriture ». Cette présentation faite, le chef F2 n'a volontairement aucun contact avec les AS. Il préfère éviter l'établissement de relations personnelles et maintient une distance significative avec eux. « Tu représentes une fonction. Ils voient bien que je suis chef », confie-t-il lors de notre entretien (L1536-1537⁴¹, annexe 23, p. 59).

Le chef Fabien Dubois (désormais F1) assure plusieurs jours de formation en cuisine. C'est lui qui a rencontré les AS de la promotion 7 la première semaine. Il est encadré par F2 et suit le programme établi pour la formation. Il est à l'ICP seulement lorsqu'il dispense des cours. Le chef F1 a une personnalité très différente du chef F2. Il utilise souvent l'humour pour interagir avec les AS. Bien que l'exigence de rigueur en cuisine soit la même, les deux chefs ont des approches différentes pour transmettre leur savoir-faire.

F2 : Toujours la rigueur. C'est le maître mot. (...) Avec Fabien [F1] on se complète. Lui, c'est le côté sympa. Moi, je suis le côté très rigoureux. Enfin... je ne laisse rien passer. Enfin, ça c'est ma réputation pour le coup hein ; ça c'est quasiment de notoriété publique (L1286-1287, annexe 23, p. 53).

Dans l'analyse des données, nous nous intéresserons justement à l'approche pédagogique des chefs et en particulier aux relations qu'ils entretiennent avec les AS. Nous tenterons de comprendre en quoi elle diffère de la pédagogie globale et comment elle impacte l'enseignement / apprentissage de la classe de français.

⁴⁰ Créée en 1977, l'Académie Nationale de Cuisine est construite sur un réseau de professionnels en régions et à l'international. Elle valorise la gastronomie et la perpétue en soutenant les jeunes et l'enseignement des métiers de bouche, cuisine ou service.

⁴¹ L + numéro de ligne, pour renvoyer au *verbatim* correspondant.

3.3. Les apprenants-stagiaires

La classe est composée de dix AS, sept femmes et trois hommes, âgés de 22 à 57 ans, originaires de dix pays différents. Le niveau de français est hétérogène, allant du A1 au B1, avec des écarts importants entre l'oral et l'écrit. Les AS sont tous BPI et bénéficiaires du RSA et résident toutes en Seine-Saint-Denis. Dans le cadre de cette promotion, le département a accordé une subvention à l'ECM. Plusieurs AS sont mères célibataires et la plupart ont de fortes contraintes de logement. Par ailleurs, la culture éducative selon leur pays d'origine, peut prendre des formes très variées. Nene n'est jamais allée à l'école dans son pays et elle a appris à lire et à écrire en France. Exception faite de Kamil et Rama, la majorité des AS de la classe est peu ou pas scolarisée. Elle ne dispose pas de méthode d'apprentissage et l'écrit reste encore fragile. Les AS ont une biographie langagière disparate, riche et variée pour certains ; langues apprises au cours de leur scolarité mais aussi lors du chemin de l'exil.

Les informations concernant les AS proviennent de l'entretien de recrutement, des appréciations du tableau de suivi et des retours de la cuisine. Dans cette description, nous brossons le portrait de chacun, en incluant certaines informations personnelles. Elles visent à informer le lecteur sur les conditions sociales précaires susceptibles d'influer sur le cadre d'apprentissage. Les prénoms ont été modifiés afin de préserver l'anonymat (Annexe 5, p.6).

Intéressons-nous maintenant aux questionnements qui nous ont poussés à nous intéresser à la promotion 7 et aux méthodes choisies pour mieux appréhender la relation entre E et les AS, et entre les formateurs de cuisine et les AS.

Chapitre 3. Problématique, hypothèses et choix méthodologiques

J'ai choisi de m'intéresser à la relation de confiance entre apprenants et enseignant. Il me semble que cette relation est primordiale, en particulier auprès du public BPI. C'est une thématique que j'ai déjà pu explorer lors d'observations dans la classe d'une collègue, dans le cadre de mon mémoire de Master 1. Dans le cas qui nous intéresse ici, les AS interagissent avec plusieurs intervenants pédagogiques, l'enseignante de FOS, moi-même, d'une part, deux chefs de cuisine, d'autre part. Les relations interpersonnelles que ces derniers entretiennent avec les AS et leur approche pédagogique, ne sont pas nécessairement identiques à celles adoptées en classe de français. C'est précisément ce qui suscite notre intérêt ici : comprendre comment une relation de confiance peut se construire au sein d'un écosystème regroupant plusieurs acteurs ayant des approches pédagogiques différentes.

L'ECM ayant pour vocation d'ouvrir ses portes à d'autres formateurs FOS, ce travail permettra aussi de faire part d'une expérience singulière et d'en tirer parti pour les prochaines promotions.

1. Les premières questions de recherche autour de la relation de confiance

Lors de mon stage, l'une de mes missions a consisté à adapter un outil de suivi (Annexe 15, p. 17) permettant à l'équipe de l'ECM et aux formateurs de suivre le programme tout en comprenant la dynamique de la classe. Ce retour d'expérience est particulièrement important pour la promotion 7, AS BPI avec les contraintes énoncées précédemment, et en situation de précarité sociale. Une attention particulière m'a été demandée pour ce groupe, l'équipe mettant en avant « ma bienveillance » pour encadrer les AS.

Cet outil constitue une première réponse à une observation que nous avons partagée avec le directeur de l'école, Imaad Ali. Il semble y avoir un écart entre la classe de français et la cuisine, où les AS maîtrisent un lexique qu'ils n'arrivent pas toujours à utiliser de manière fluide lors des cours pratiques. Cette réflexion commune m'a conduite à m'interroger sur la pédagogie dispensée en cours de cuisine, en particulier sur la manière dont les relations interpersonnelles se construisent et se manifestent entre les AS et les chefs, mais aussi en classe de FOS, entre l'enseignante que je suis et les AS.

Comment les styles d'enseignement favorisent-ils l'établissement d'une relation de confiance ? Quelles formes prennent les relations interpersonnelles ? Comment cette relation de confiance contribue-t-elle à la dynamique du groupe ? Quand la relation de confiance apparaît-elle renforcée ou au contraire semble-t-elle rompue ? Génère-t-elle des dilemmes pour l'enseignante de FOS ? Comment l'enseignante de FOS peut-elle adapter son agir professoral dans un contexte de formation professionnelle sur un métier aux codes exigeants, dans lequel l'AS se retrouve en situation d'exécutant ? Quelle place trouver pour l'enseignante de FOS entre bienveillance, humour et autorité ?

2. La formulation de la problématique et les hypothèses de recherche

Ainsi, ma question de recherche centrale peut être formulée de la manière suivante : quelles sont les manifestations d'une relation de confiance entre les apprenants-stagiaires et l'enseignante et entre les apprenants-stagiaires et les formateurs de cuisine, et quelles sont ses répercussions dans une classe de FOS, composée de personnes BPI, dans le cadre d'une formation de commis de cuisine, en milieu homoglotte ?

Mon objectif est d'analyser les manifestations de cette relation de confiance, en observant les interactions en classe et en cuisine et en questionnant les représentations de chacun pour comprendre en quoi cette relation peut être à la fois outil d'implication des AS et favoriser l'apprentissage et objet de dilemmes et agir sur l'action enseignante. Je chercherai à montrer comment la relation de confiance se construit au sein du groupe, tant dans la relation avec l'enseignante de FOS que dans celle avec les chefs de cuisine, et en quoi elle est un outil de motivation ou au contraire un frein dans l'apprentissage. Je m'intéresserai ensuite à la manière dont cette relation est perçue par les chefs, et comment elle diffère de celle perçue par l'enseignante de FOS, en analysant les discours et en mesurant les écarts avec certaines observations. Enfin, je porterai un regard sur mon agir professoral : en quoi mes perceptions peuvent-elles soulever des dilemmes et entraîner des modifications dans l'action d'enseignement en classe de FOS.

Afin de répondre à ma problématique, il est essentiel de mettre en œuvre une méthodologie d'enquête qui combine l'observation, les entretiens et l'auto-confrontation, qui me permettra d'obtenir une compréhension plus approfondie et nuancée de la situation. « La confiance ne se décrète pas non plus comme objet de recherche, mais se laisse approcher et construire en objet scientifique progressivement, à travers une approche pluridisciplinaire et des méthodologies variées » (Rémon & Privas-Bréauté, 2018 : §2).

3. *La méthodologie de recueil et d'analyse des données*

3.1. *La méthodologie de l'enquête*

3.1.1. Une démarche ethnographique

L'ethnographie repose sur une enquête de terrain dans lequel le chercheur s'immerge pendant parfois plusieurs années (Muller, 2019 : 35). Dans le cas présent, enseignante depuis 2 ans et demi à l'ECM, je connais bien le contexte de ma recherche. Dans le cadre du mémoire, je circonscrirai mon terrain à la promotion 7, pour laquelle j'assure l'ensemble des cours de FOS et de FLP et qui fait l'objet de ma mission principale de stage.

Afin de répondre à la problématique, j'ai décidé d'analyser mes pratiques dans la classe de FOS et celles des chefs en cuisine. Je suis donc à la fois enquêtrice et sujet de mon enquête. Si cette démarche n'est pas toujours souhaitée : « le chercheur qui prend la classe comme objet d'analyse n'est pas partie prenante de l'action d'enseignement » (Cicurel, 2011a : 324), elle est préconisée par certains chercheurs anglo-saxons comme L. van Lier (1996 : 32-33). Il précise néanmoins que pour « bénéficier du recul nécessaire, l'enseignant

doit enregistrer son cours, le réécouter et le retranscrire » (cité par Muller, 2022 : 18). Ainsi, lorsque je suis à la fois l'observatrice et l'observée, je parlerai de moi à la troisième personne, en me nommant par ma fonction : l'enseignante, E. Je réserverai le pronom personnel « je » pour évoquer ma réflexivité sur mon agir professoral. Enfin, j'utiliserai le pronom personnel pluriel « nous », plus généralement, pour la rédaction du mémoire.

Intéressons-nous à la classe, objet complexe qui croise de multiples attendus : programme, préparation d'examen, objectifs des AS, contraintes institutionnelles.

3.1.2. La classe : un objet complexe

Pour observer une classe, F. Cicurel (2011c : 43) propose trois manières de l'aborder.

- Manière 1 : observer de l'extérieur. On émet des hypothèses sur les actions des interactants en fonction de sa propre expérience ;
- Manière 2 : s'appuyer sur des verbalisations de l'acteur à propos de son agir. On s'intéresse aux réflexions de l'enseignant en provoquant des commentaires. « En tant que sujet réflexif, ce dernier a nécessairement quelque chose à dire sur sa propre action » (Cicurel, 2011c : 43) ;
- Manière 3 : accéder à l'agir à travers des méthodes indirectes. En étudiant des journaux de bord par exemple, on peut ainsi chercher à avoir accès à l'action de l'enseignement. Dans notre terrain, nous étudierons le tableau de suivi.

Dans le cas de notre terrain, les entretiens jouent un rôle important car ils nous permettent d'accéder aux représentations des acteurs de la formation, que ce soient les miennes lors de l'entretien d'auto-confrontation, ou celles des chefs lors des entretiens semi-directifs. Nous verrons que les intervieweurs ne sont pas restés neutres mais qu'ils se sont au contraire engagés dans la discussion, prenant même parfois parti, et « permettant ainsi aux interviewés de s'engager à leur tour » (Kaufmann, [2004], 2011 : 51-52). Ainsi, j'ai recueilli des données intéressantes sur les discours mettant en perspective les observations.

Les entretiens, qui représentent des données provoquées, permettent de révéler le passé de l'acteur, alors que l'enregistrement d'interactions naturelles autorise davantage de réflexion sur le contexte immédiat de l'action. (Muller, 2022 : 84)

3.1.3. Une nécessaire mise à distance

Si la connaissance du terrain et de son contexte facilite l'empathie nécessaire envers ces interlocuteurs, il est aussi indispensable d'adopter « une attitude de recul par rapport à

son propre savoir. » Il faut garder « une capacité à s'étonner et accepter de se laisser surprendre » même si on croit bien connaître l'environnement et le groupe observé (Muller, 2019 : 37). Je devrai donc manier avec prudence les données. De plus, n'oublions pas que la présence de l'observateur, que ce soit sous la forme d'un pair, d'une caméra ou de ma présence en cuisine, est une source de perturbation « déformant le phénomène étudié » (Muller, 2019 : 39, en référence à Labov) : « le paradoxe de l'observateur » (Labov, [1972] 1976 : 289). Il faut donc trouver les moyens de « détourner l'attention des observés » de l'observateur en se faisant le plus discret possible : se positionner dans un endroit éloigné (caméra au fond de la classe) ou en retrait. Pour autant, la subjectivité fait partie de l'objet de recherche : la dimension de compréhension passe par « l'appréhension subjective de sujets par d'autres sujets » (Morin, 2017 : 101-102).

3.2. La constitution du corpus

3.2.1. Les outils à ma disposition

Le tableau de suivi (Annexe 16, P. 18) est une base de données Excel® consultable par l'équipe de l'ECM, le responsable THOT et l'enseignante de FOS. J'y consigne mes retours sur la séance de FOS et sur le groupe. Ce tableau est un outil précieux de retour d'expérience. Il permet de corriger certaines pratiques ou d'améliorer des aspects du programme d'une promotion à l'autre. Pour autant, il ne rend pas compte en détails des interactions en classe, telle que pourrait le faire une observation. En raison des besoins spécifiques d'accompagnement de la promotion 7, qui compte un public socialement plus « fragile », une adaptation du tableau, accessible aux chefs, a été réalisée pour permettre de faire des points hebdomadaires. Mais, finalement, le contact direct entre les chefs et l'équipe de l'ECM, ou entre les chefs et E, est souvent privilégié. Une discussion informelle peut également apporter des informations importantes et une spontanéité dans les échanges. De même, tout ne peut pas être consigné, par exemple le problème personnel d'un AS.

Pour chaque promotion, l'équipe de l'ECM crée un groupe WhatsApp® afin de faciliter la transmission d'informations pratiques, ainsi que les échanges entre les AS qui peuvent y poster des messages et des photos. E peut également y déposer des contenus pédagogiques (comme des vidéos visionnées en classe). Ce groupe peut contenir des marques d'affection, notamment sous forme d'émoticons, illustrant les relations interpersonnelles entre les AS ou envers E ou l'équipe de l'ECM. Cet outil témoigne aussi,

en photos, de l'état d'esprit du groupe. De plus, il offre la possibilité de partager des messages d'encouragement (Annexe 8, p. 10).

3.2.2. Les observations et les enregistrements audio et vidéo

Les observations sont participantes dans la mesure où je participe « réellement à la vie et aux activités observées » (Mucchielli, 1996 : 146). Dans la cuisine, mes observations sont non-participantes. Pour autant, ma présence n'est pas anodine pour les AS car je suis leur enseignante de français et pas une observatrice extérieure à l'école. Dans le cadre des observations par des pairs, de la même manière, si les observations sont non-participantes, la présence de l'observateur modifie la relation à l'autre et le cadre des interactions observées. « Il est important de garder à l'esprit les perturbations liées à l'entrée d'une personne extérieure dans un cours et à l'enregistrement vidéo » (Muller, 2022 : 91).

J'ai effectué trois observations en cuisine. La première observation portait sur le chef F1 lors de la première semaine de cuisine. La deuxième observation concernait le chef F2, réalisée à la fin de la formation mais avant le stage. J'ai également eu l'opportunité d'assister à la « journée des recettes », une journée de cuisine au cours de laquelle les AS préparent un menu de leur pays. Ils travaillent en autonomie. Le chef est présent mais ne donne aucune consigne. Les AS présentent ensuite leurs plats à un jury composé d'un employé du Traiteur des Cuistots Migrateurs, du chef de cuisine et du fondateur de l'ECM. À la suite de chaque observation en cuisine, j'ai assisté au *débriefing*. Ces observations m'ont permis de mieux comprendre la communication des chefs en cuisine et leur positionnement vis-à-vis des AS (Annexe 19, p.22).

J'ai eu l'occasion d'être observée par mes pairs. Tan Tieu, responsable projet chez THOT, est venu m'observer lors de la séance du 10 février 2023, pendant deux heures, et s'est concentré sur la distribution de la parole dans la classe. Il a utilisé, à son initiative, la méthode Harkness, Spider Web Discussion, & Discussion Agile⁴². Les retours sont intéressants et déconstruisent certaines de mes représentations notamment la façon dont la parole circule (Annexes 13 et 14, pp.15-16). Deux de mes pairs, étudiants en Master 2 à l'UGA, ont également accepté d'observer la classe, dans le cadre d'une tâche pour l'Unité d'Enseignement « Agir professoral ». Cette observation, réalisée par Hana Rihova (désormais I.2), m'a permis d'étudier diverses situations d'interactions avec les AS (Annexe

⁴² <https://pedagogieagile.com/2020/10/19/harkness-method-spider-web-discussion-et-discussion-agile/>

18, pp.20-21). Enfin, j'ai pu compléter ces observations en réalisant des séances filmées à différents moments de la formation. De plus, lors de moments dédiés, j'ai enregistré les AS pour recueillir leur parole. Ces échanges faisaient partie intégrante de la classe et se déroulaient notamment lors des moments de retour d'expérience après les cours de cuisine, après la journée des recettes et après le stage (Annexe 20, p.23), mais aussi en début de formation. Enfin, mon fils est venu filmer la classe pendant une demi-journée, me permettant d'avoir accès à un matériau riche, notamment concernant ma communication non-verbale.

Cette méthodologie me permet d'avoir un premier accès à mon agir professoral et de comprendre comment les relations interpersonnelles se manifestent dans la classe.

3.2.3. Les entretiens

À la suite de l'observation par mes pairs de Master 2, nous avons réalisé deux entretiens d'auto-confrontation. Ils ont été riches d'enseignement et ont permis de mettre en perspective mes représentations et de mettre à jour les dilemmes que je me pose dans le cadre spécifique de la promotion 7 (Annexe 21, p.24).

Afin de compléter les observations en cuisine, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec les chefs. J'ai ainsi pu interviewer le chef F1 juste après le débriefing de la séance de cuisine que j'ai observée, le 17 février 2023. Ce premier entretien s'est révélé très intéressant, ajoutant à mes hypothèses de départ des questionnements et en particulier celui lié à la personnalité des formateurs. Nous verrons en effet que la relation interpersonnelle est aussi suscitée par l'empathie ou au contraire la réserve de celui qui mène l'interaction.

L'entretien compréhensif du chef F2 s'est déroulé le 4 mai 2023, juste avant le stage. En tant que responsable culinaire de l'ICP et en charge des promotions de l'ECM depuis l'ouverture de l'école, il a parlé plus largement de son expérience au sein du programme. L'entretien a eu pour objectif d'explorer la démarche pédagogique préconisée par F2 et de comprendre sa vision des relations interpersonnelles avec les AS : comment il perçoit le public de l'école et comment il définit son rôle d'accompagnement du groupe. L'entretien compréhensif m'a semblé adapté dans ce cas, car il se « présente comme une conversation ordinaire » (Galligani, 2022 : 30), même si comme le rappelle J.-C. Kaufmann, il s'agit d'une conversation particulière où les rôles sociaux ne sont pas égaux et où il s'agit « d'un travail réclamant un effort de tous les instants » ([2004] 2011 : 48). L'interviewé, « l'informateur » selon J.-C. Kaufmann, peut alors se livrer : « il n'est pas interrogé sur son opinion mais parce qu'il possède un savoir précieux » (*Ibid.*).

Il ne s'agit pas ici de mener une analyse comparative, mais plutôt de chercher à comprendre le positionnement de chaque intervenant pédagogique dont les approches, la connaissance et la prise en compte des spécificités du public peuvent varier.

Enfin, nous nous référerons aussi à des *verbatim* tenus lors de discussions ou de réunions et qui complètent nos observations. Ces moments informels ou cadrés, permettent de recueillir des données pertinentes, la spontanéité des échanges étant de fait moins perturbée par la présence de l'observateur.

3.3. La méthodologie d'analyse des données

L'ensemble de ces données rassemblées, nous allons maintenant nous attarder sur la façon de les analyser.

3.3.1. Une démarche interprétative et compréhensive

Notre analyse est basée sur une démarche qualitative et elle est nécessairement interprétative. Elle a également une dimension compréhensive, car nous souhaitons à travers ce mémoire nous pencher sur les styles d'enseignement et les relations interpersonnelles qu'entretiennent non seulement E avec les AS, mais aussi les chefs F1 et F2 avec les AS. Nous voulons ainsi mieux comprendre le contexte d'apprentissage en prenant en compte l'ensemble des intervenants pédagogiques.

Si, connaissant bien notre terrain, nous avons pu formuler des hypothèses sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour analyser nos données, l'objectif de cette réflexion est bien de se confronter à de nouvelles données, afin de mieux comprendre ce qui sous-tend ma démarche d'enseignement et ainsi avoir une réflexivité sur mon agir professoral. Les données recueillies n'ont donc pas comme seul but de vérifier une problématique mais bien d'être « le point de départ d'une problématisation » (Kaufmann, [2004] 2011 : 20). De plus, nous contextualisons systématiquement les séquences car il est important d'avoir à l'esprit que, selon le moment observé, le contexte peut influencer le comportement des chefs (début ou milieu de formation, début de séance ou moment du dressage, par exemple). « Pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit » (Cambra Giné, 2003 : 16). Finalement, notre objectif est bien d'« attribuer du sens et des fonctions aux événements et aux processus observés » (Cambra Giné, 2003 : 109).

Les observations faites par des pairs (Tan Tieu et Hana Rihova) ont permis de recueillir un autre regard que le mien et une analyse sur ma pratique que j'ai également pu

commenter avec eux. Celle de Tan, sous forme de compte-rendu et d'entretien d'auto-confrontation « improvisé », me donne un premier accès à mon agir professoral. L'observation de I.2, suivie d'un entretien d'auto-confrontation qu'elle a mené avec Garry Busserolles (désormais I.1), a produit une analyse critique sur ma pratique.

3.3.2. L'analyse transversale

Les observations que j'ai réalisées en cuisine, sous forme de vidéos et d'enregistrements audio, me donnent accès aux interactions verbales et à la gestuelle des chefs. Je n'ai pas retranscrit la totalité des *verbatim*s, j'ai fait une sélection de séquences qui me semblaient pertinentes en lien avec la problématique. Les séquences repérées comportent des indicateurs de la relation interpersonnelle et des marqueurs des styles d'enseignement, ce qui permet de constituer des groupes de séquences mettant en évidence des phénomènes similaires au sein du corpus, et formant ainsi des collections (Traverso, 2008 : 318). Une fois ces phénomènes catégorisés, l'objectif est de repérer les variations.

Les entretiens, en revanche, nous donnent accès à un discours plus subjectif que nous confrontons à nos observations pour en mesurer les écarts. Pour cela nous avons retranscrit les entretiens et sélectionné des *verbatim*s selon des thèmes saillants en lien avec notre problématique. Les entretiens nous permettent aussi, en accédant au discours, d'éviter une surinterprétation.

Nous allons maintenant nous intéresser aux travaux académiques sur lesquels nous appuierons l'analyse des données, en présentant les concepts clefs en lien avec notre problématique.

Partie 2
-
Cadrage théorique

Dans cette partie, nous allons présenter les travaux académiques qui nous permettent de mieux appréhender la manière dont la relation de confiance se manifeste dans les différentes interactions didactiques, comment les intervenants pédagogiques la perçoivent et quels en sont les effets sur l'action de l'enseignante. Afin de nourrir et d'orienter notre recherche, il est essentiel de définir les concepts clefs qui la sous-tendent.

Qu'est-ce que la confiance ? Qu'est-ce que la notion de « reliance » ? Nous accorderons également une attention particulière aux caractéristiques de l'apprenant adulte. Nous examinerons aussi les particularités de l'enseignement du FOS. Nous aborderons ensuite les différents rôles de l'enseignant et nous verrons comment ces rôles peuvent modifier les rapports de places en classe. L'enseignant peut également adopter différents styles d'enseignement. Nous nous intéresserons alors à la communication non verbale et à ses manifestations. Enfin, nous reviendrons sur la notion d'agir professoral pour comprendre en quoi les interactions de classe et l'entretien d'auto-confrontation peuvent être des éléments complémentaires de compréhension de l'agir professoral. Nous examinerons les mécanismes de préservation de la face et les marqueurs d'affectivité. Ces concepts clefs nous conduiront à la notion de dilemmes.

Chapitre 4. Notions clefs et particularités du public adulte

Dans ce chapitre nous proposons de définir les notions clefs de confiance et de « reliance », ce qui nous amènera à introduire les spécificités du public adulte et de son apprentissage. Nous reviendrons enfin sur les spécificités de la classe de FOS.

1. Les notions de confiance et de « reliance »

L'implication des apprenants est favorisée par une ambiance détendue, et par des rapports apaisés entre l'enseignante et les apprenants (places, faces). Attachons-nous dans un premier temps à définir ce que nous entendons par « relation de confiance ». Dans le sens ordinaire, le Larousse⁴³ donne la définition suivante du mot « confiance » :

1. Assurance, hardiesse, courage qui vient de la conscience qu'on a de sa valeur, de sa chance : *Faire face aux difficultés avec confiance*. Contraires : appréhension – crainte – doute.
2. Sentiment de quelqu'un qui se fie entièrement à quelqu'un d'autre, à quelque chose : *Notre amitié est fondée sur une confiance réciproque*. Contraires : défiance – méfiance – suspicion

⁴³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/confiance/18082>.

Le Larousse distingue la « confiance en soi » et « avoir confiance en quelqu'un ». En classe, même s'il faut manier ce concept de confiance avec prudence car « aux contours encore flous » (Terrier, 2018 : §1), ces deux idées de la confiance participent de l'interaction. L'importance des « contraires » (Larousse) apparaîtra aussi dans l'analyse des données mais nous l'analyserons avec la notion clef des « marqueurs affectifs » (de Nuchèze, 2001 : 56).

1.1. La confiance en soi

1.1.1. Définition de la notion

Dans le numéro 37 des *Cahiers de l'APLIUT*⁴⁴ intitulé *Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur*, I. Capron Puozzo (2018) rappelle que les « capacités transversales (comme la motivation, la confiance ou l'estime) ne devraient pas être considérées comme un élément facultatif et privilégié, mais plutôt comme une partie intégrante et ordinaire de l'apprentissage » (2018 : §1). Parlant de la confiance en soi, elle rappelle que « plus l'élève a confiance en lui, plus il s'investit dans les tâches proposées » (2018 : §2). Si elle est en partie intériorisée, comme « un moment de confiance avec soi-même », la confiance en soi est aussi définie à travers la motivation. Or, « comment agir en tant que professionnel de l'enseignement pour guider de manière indirecte ce dialogue entre soi et soi-même ? » (2018 : §5). I. Capron Puozzo ramène la confiance en soi à l'apprentissage et à la capacité de chacun « d'accomplir une tâche avec un certain niveau d'investissement » (2018 : §6). Selon C. Marsollier (2012 : 48), l'estime de soi représente une « composante dynamique fondamentale pour la psychologie du développement et donc des apprentissages ». Il indique qu'elle fait référence à « la représentation, [au] sentiment ou [à] l'opinion qu'une personne a de sa propre valeur » (*Ibid.*).

1.1.2. Développer la confiance en soi

La confiance peut se matérialiser sous forme de *feedback*, c'est-à-dire de rétroactions faites suite à des expériences positives ou négatives. « Ces rétroactions jouent un rôle fondamental dans la construction du soi de l'élève et plus particulièrement dans ce contexte, sur la perception qu'il a de sa maîtrise de cette dernière en termes de compétence » (Capron Puozzo, 2018 : §16). Capron Puozzo ajoute que « même si une performance est négative, l'enseignant peut maintenir la confiance en soi de l'élève en ayant un retour constructif sur ce qu'il reste à travailler, et non destructeur » (*Ibid.*). Elle explique que ces *feedbacks*

⁴⁴ Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie.

permettent de « motiver durant la réalisation d'une tâche complexe (...) et [servent] à féliciter une fois le but atteint, mais en pointant les compétences acquises » (*Ibid.*).

1.2. La « reliance »

1.2.1. Création d'un concept

I. Capron Puozzo étend la notion de confiance en soi à celle de « reliance ». Créée par le sociologue R. Clausse en 1963 pour « traduire l'interruption de l'isolement », puis révisée par M. Bolle de Bal à la fin des années 1970, qui ajoute à la notion de « connexions », des éléments de sens, de finalité et d'insertion dans un système, la « reliance » est finalement élevée au rang de « valeur » par E. Morin dans *La Méthode* (tome 6, 2004). I. Capron Puozzo (2018 : §11) rappelle qu'au début des années 2000, V. de Gaulejac mettait en garde sur un terme qui peut apparaître comme un concept « fourre-tout ».

1.2.2. Définition de la notion

Nous retiendrons la définition proposée par E. Morin à la revue du même nom, *Reliance*, lors d'un entretien en 2005, et qui selon lui « englobe le terme de solidarité, celui de responsabilité et nous permet, justement, de nous relier à autrui de façon active et consciente, ce qui est à la fois un principe et un but de l'éthique » (2005 : §4). Ces deux concepts de confiance en soi et de « reliance » permettent de mettre « en exergue la complexité des processus dans l'apprentissage des langues et de proposer des pistes pour comprendre et agir au quotidien » (Capron Puozzo, 2018 : §13).

1.3. Avoir confiance en l'autre dans l'apprentissage des langues

I. Capron Puozzo insiste sur le rôle essentiel que joue l'enseignant dans le processus de « confiance-reliance ». Il est le médiateur de cette relation et doit faire preuve d'empathie. E. Morin parle de la « reliance » comme d'une éthique altruiste qui « demande de maintenir l'ouverture sur autrui, de sauvegarder le sentiment d'identité commune, de raffermir et de tonifier la compréhension d'autrui » ([2004], 2008 : 143), ce qui implique de faire confiance à l'autre. Dans le cas de l'apprentissage des langues, la « reliance » est donc aussi un moyen d'accéder à la culture de l'autre, « un lieu propice pour une première rencontre » (Capron Puozzo, 2018 : §21). La notion de connaissance de l'autre et de sa culture revêt

une importance particulière à l'ECM, comme le souligne le guide pédagogique destiné aux formateurs de français⁴⁵.

Finalement, « le paradoxe lorsque l'on aborde la question des capacités transversales, telles que la confiance et la reliance, dans l'apprentissage des langues, est qu'elles s'avèrent présentes et nécessaires aux apprentissages tout en étant difficilement visibles pour l'enseignant ou le chercheur » (Capron Puozzo, 2018 : §29). Il faut avoir conscience de l'importance d'une relation de confiance et pas seulement la décréter pour que les apprenants s'en emparent. Nous nous intéresserons dans notre analyse de données aux manifestations de la confiance dans les interactions entre AS et intervenants pédagogiques et à la façon dont la confiance est perçue et transmise par E, d'une part, et par les chefs de cuisine, d'autre part.

2. L'apprentissage à un public adulte

La dynamique d'apprentissage peut être favorisée de différentes façons : le cadre spatial (la disposition des tables en U), les modalités de travail (jeux de rôle, travail en petits groupes), le choix des activités et les supports (thème, contextualisation, document authentique...). Pour autant, nous gardons à l'esprit que certains facteurs propres à l'implication des AS participent aussi de la dynamique. « Les stratégies (d'apprentissage) sont toujours le produit d'une volonté de l'apprenant ; l'apprenant doit avoir conscience qu'elles s'accordent à son environnement ; il ne doit pas rencontrer d'obstacle à leur mise en place et il doit avoir été témoin de leur efficacité pour les renouveler » (Del Omo, 2016 : §22). Intéressons-nous au public adulte et à ses spécificités.

2.1. Psychologie de la vie d'adulte et andragogie

J.-P. Boutinet nous rappelle que « les sociétés modernes et postmodernes ont découvert que l'adulte apprenait tout au long de son existence mais de façon singulièrement différente de l'enfant et de l'adolescent » ([1995], 2020 : 80). En effet, l'adulte n'est pas vierge de toute expérience et « dans ses apprentissages, il a la possibilité d'opérer une distanciation critique lui permettant de relativiser ce qu'il apprend » ([1995], 2020 : 82). Si J.-P. Boutinet critique l'utilisation du terme « andragogie », il reconnaît les éléments déterminants proposés par M. Knowles (1972) dans sa définition du concept :

- L'adulte est en situation d'autonomie ;
- Il dispose d'un potentiel d'expériences mobilisables ;

⁴⁵ Cf. *supra* : p.14.

- Les tâches développementales, les rôles sociaux sont des facilitateurs de l'apprentissage ;
- La perception temporelle de l'adulte a pour cadre le moment présent, avec un souci d'utilisation prochaine du savoir ;
- Les expériences que l'adulte a intégrées entraînent un changement d'orientation de l'apprentissage avec une centration sur des problèmes et non plus seulement sur des thèmes.

J.-P. Boutinet, plutôt que de se poser la question du *pourquoi* propose de s'intéresser au *comment*, favorisant « l'émergence d'un processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience » ([1995], 2020 : 84). Il ajoute que l'apprentissage des adultes est surtout centré sur les savoirs transversaux : « apprendre à apprendre, choisir d'apprendre et non sur les comportements » ([1995], 2020 : 87).

Dans cette situation, l'enjeu principal consiste à établir un environnement d'apprentissage qui favorise l'autonomie de chaque individu en instaurant une relation de confiance. Cependant, la difficulté pour l'enseignant réside dans le fait que l'accompagnement qui vise une « démarche émancipatrice » ne se transforme pas en une forme d'« assujettissement » (Boutinet, [1995] 2020 : 94).

2.2. Pédagogie et apprentissage des adultes

Contrairement à J.-P. Boutinet, S. Chiosse ne fait pas de distinction claire entre la pédagogie aux enfants et celle pour adultes. Pour autant, elle le rejoint sur le fait que l'apprentissage n'est pas un simple « processus de transmission (...) mais surtout un processus de transformation » (2001 : 17).

2.2.1. La relation formateur - apprenants

S. Chiosse insiste sur le fait que l'on doit prendre en compte « l'environnement de l'apprentissage et des relations qui s'y instaurent – aussi bien avec le formateur qu'avec les autres membres du groupe » (2001 : 24). Dans ces « multiples contextes », S. Chiosse insiste sur le rôle prépondérant du formateur notamment dans une « pédagogie de la médiation » (2001 : 35). Cette pédagogie nous semble intéressante à bien des égards car elle renvoie directement à la notion de « reliance ». En effet, « tout en considérant la centration sur l'apprenant, elle [la pédagogie de médiation] accorde un intérêt particulier et une attention beaucoup plus forte au formateur estimant qu'il a un rôle primordial à jouer dans ce processus de formation » (Chiosse, 2001 : 35). Mais elle y voit un « travers », en notant

que « tout reste en fait toujours très subjectif : entrent essentiellement en ligne de compte le côté relationnel, la personnalité de l'apprenant, celle du formateur, celle du groupe constitué » (*Ibid.*).

Si l'on veut proposer une pédagogie centrée sur la construction d'une relation de confiance, alors il faut que les enseignants soient sensibilisés aux contraintes qui conditionnent l'application de cette pédagogie, et qu'ils prennent conscience de l'influence de ces « multiples contextes » dans l'apprentissage. « Les styles pédagogiques des enseignants, la structuration du groupe et ses fonctionnements influent sur les acquisitions des individus » (Chiousse, 2001 : 48).

2.2.2. Des apprenants motivés

L'auteure insiste sur le fait qu'une première réussite « est souvent aussi source de motivation ou de remotivation ». Elle parle d'un cercle « vicieux-vertueux » (Chiousse, 2001 : 53). Elle prend notamment l'exemple de public adulte « peu diplômé ou peu qualifié », affirmant que « pas sûrs de leurs capacités (de réflexion, mémorisation et évolution), ils sont rassurés par un succès et se perçoivent alors capables d'apprendre » (*Ibid.*). Les marques d'encouragements et de mise en confiance nous semblent essentielles. « La perception de soi, l'estime de soi vont influencer la motivation de l'individu (...) » (Chiousse, 2001 : 54).

« L'enseignant ou formateur doit, dans chaque cas, s'efforcer d'accorder l'attention à laquelle chaque apprenant a droit, quelles que soient ses capacités. Face aux apprenants qu'il considère faibles et démotivés, il doit leur exprimer sa confiance dans leurs capacités de réussir, démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt à leur réussite, éviter de créer des situations de compétition (...), être attentif à leur évolution et leurs difficultés » (Chiousse, 2001 : 82).

Finalement, l'auteure observe « au moins deux grands éléments qui se retrouvent de manière récurrente chez tous les apprenants : « leur résistance à l'apprentissage et l'effet du jugement du formateur. » « Il est donc indispensable pour le formateur de savoir évacuer et détourner ces freins » (Chiousse, 2001 : 81). L'enseignant tient par conséquent une place centrale dans la relation aux apprenants.

Intéressons-nous maintenant au Français sur Objectif Spécifique et à ses particularités. Nous nous attarderons aussi sur le métier et la formation de commis de cuisine.

3. *Le Français sur Objectif Spécifique en formation de commis de cuisine*

3.1. *Le Français sur Objectif Spécifique*

3.1.1. Définitions

C. Parpette et C. Carras rattachent le FOS à des « formations répondant à une demande, un besoin clairement identifié » (2007 : 62). F. Mourlhon-Dallies ajoute que le FOS « se caractérise davantage par son public et ses préoccupations que par une méthodologie spécifique, car il englobe une grande diversité de pratiques didactiques » (2008 : 49). Il s'agit d'apprendre le français dans un contexte professionnel. En d'autres termes, « la langue française en FOS est un outil permettant d'accomplir des tâches spécifiques dans un domaine social particulier, en facilitant la communication et l'accès à des discours spécialisés, ainsi qu'en acquérant de nouvelles connaissances et compétences universitaires ou professionnelles » (Richer, 2008 : 24).

3.1.2. Perspectives actuelles

Pour autant, la méthodologie tient une place importante comme le rappelle C. Parpette, en conclusion de la journée d'étude : « Penser les formations en FLE en contextes professionnels ou préprofessionnels », organisée par l'université de Franche-Comté, le 15 juin 2023⁴⁶. Mais elle insiste sur la façon de repenser cette méthodologie en tenant compte des contraintes liées au contexte institutionnel (Annexe 24, p. 65). Elle remarque qu'il y a « encore un gros travail de conscientisation de ce [qu']est vraiment la démarche FOS », qui doit s'apparenter, non pas à une préparation de cours, mais bien à un travail d'« ingénierie pédagogique ». Or, pour cela, elle ajoute qu'il faut des moyens financiers, car il faut pouvoir « libérer un enseignant » qui va réaliser un travail de terrain, de collecte de données. Les partenariats évoqués notamment au travers de projets présentés lors de cette journée d'étude⁴⁷, montrent la multiplicité des acteurs qui rendent parfois cette tâche complexe. C. Parpette conclut que, comme l'on change de cadre de travail (c'est-à-dire que les formations FOS se font aujourd'hui dans des CFA notamment), « c'est forcément une nouvelle méthodologie qui va se mettre en place ». Il y a donc un double enjeu, qu'elle résume ainsi :

⁴⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Ord7CkvaXP0>

⁴⁷ *Ibid.*

« Développement de la prise de conscience de la dimension institutionnelle, (...) et en même temps, développement d'une nouvelle dimension méthodologique par rapport à l'évolution de ces programmes, de cette dimension français langue professionnelle » (Parpette, 2023⁴⁸).

J.-C. Mangiante, de son côté, lors de cette même journée d'étude⁴⁹, prenant l'exemple d'un projet qu'il a développé en collaboration avec M. Lefelle à l'université d'Artois, parle d'« une (formation) inter-contextualisé[e] : (...) on est à la fois dans un contexte de formation et dans un contexte de pratique professionnelle » (Annexe 25, p. 68). Il ajoute que cela rejoint « l'idée de "communauté de pratiques", puisque dans l'esprit de Wenger (1998), on apprend en pratiquant aussi son métier et en le communiquant ensuite avec ses pairs ». Cette remarque nous semble intéressante pour notre terrain : les AS ont un stage de 3 semaines dans lequel ils peuvent pratiquer ce qu'ils ont appris en classe et en cuisine. De plus, la notion évoquée par J.-C. Mangiante, de « communication entre pairs », renvoie justement à nos observations sur les interactions entre AS et chefs de cuisine. Enfin, j'ajouterai que, dans ma pratique d'enseignement, dès que la cuisine de l'ICP est disponible, je planifie mon cours afin d'enseigner en utilisant le cadre et les outils professionnels (par exemple : découverte des ustensiles de cuisine et réemploi du vocabulaire correspondant, dessin d'un plan des zones de travail de la cuisine en lien avec les missions du commis, PO de techniques simples mimées avec le matériel, etc.).

« La langue est intimement imbriquée dans la tâche professionnelle ; on peut parler de véritables tâches langagières professionnelles dans laquelle on peut travailler à la fois le geste, le protocole actionnel d'une tâche professionnelle, et la langue qui va avec » (Mangiante, 2023⁵⁰).

Notons, que dans le cas de notre terrain, nous sommes face à un public qui est à la fois débutant sur le métier et sur la langue française.

3.2. La dimension culturelle dans le FOS

La gastronomie française recèle de nombreux codes qui concernent aussi bien le service, le dressage que la cuisine elle-même : les liaisons (les sauces et les fonds), les desserts (pâtisserie, entremets, glaces...). La plupart des AS de la promotion 7 n'ont pas de connaissances de cette culture gastronomique. Ceux qui ont déjà travaillé en restauration l'ont fait en cuisine collective ou dans des restaurants de cuisine asiatique, africain ou libanais. Seul Mustafa a déjà travaillé dans une brasserie traditionnelle française. De manière

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

générale, les relations de hiérarchie au sein du milieu professionnel présentent d'importantes variations d'un pays à l'autre. De même, la perception du temps diffère considérablement d'une culture à une autre, ce qui peut engendrer des conflits ou des malentendus : « un retard de 15 minutes lors d'un rendez-vous professionnel, normal dans certains pays, sera considéré comme très incorrect dans d'autres pays » (Carras, 2022 : 49).

3.3. Le commis de cuisine

Dans le domaine de la restauration, le commis de cuisine est chargé de préparer les ingrédients nécessaires à la fabrication des plats. La cuisine est un travail d'équipe, en « brigade ». La structure organisationnelle est établie de manière hiérarchique, avec un découpage précis des fonctions et des rôles de chacun. Rien n'est laissé au hasard, dans une organisation « quasi-militaire », où chaque individu doit accomplir des tâches très précises dans un délai imparti. Il est important de noter que le commis est généralement sollicité pour exécuter des tâches répétitives, sans faire preuve de créativité (Lachat & Putot, 2002). Or, les attentes du diplôme auquel les AS se préparent, exigent un éventail de compétences plus large que celles requises dans le métier en réalité. Cela inclut des domaines techniques, comme la création de pâtisseries, qui implique un vocabulaire varié. En outre, les AS doivent réaliser un grand nombre de recettes pour se former de manière exhaustive au métier de cuisinier. Il est essentiel de souligner que, dans notre terrain, les chefs n'organisent pas le travail des AS en brigade, mais de manière individuelle. L'objectif est de les préparer à réussir l'examen en leur apprenant à maîtriser l'ensemble des gestes techniques requis.

Dans l'analyse des données, à travers nos observations en cuisine, nous verrons que le contexte et les relations entre AS et chefs, sont des facteurs qui peuvent impacter la confiance des AS dans leurs capacités d'apprentissage.

Chapitre 5. Rôles et places, styles d'enseignement et gestuelle

L'enseignant est un des participants de l'interaction didactique et peut incarner plusieurs rôles. Il occupe des places différentes et adopte des styles d'enseignement divers. L'ensemble de ces pratiques et de ces postures participe de la relation de confiance qui peut s'établir entre les AS et E et entre les AS et les chefs de cuisine.

1. Les rôles de l'enseignant et les rapports de places

La définition donnée par J.-P. Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français* (2003 : 216-217) met en avant la notion de « rôle couplée à celle de fonction » : « Le rôle

est toujours celui d'un acteur (enseignant ou apprenant) qui interprète subjectivement une fonction qui lui revient objectivement ». Il précise que c'est un concept fondamental en psychologie sociale et en didactique et s'attache à « la façon d'incarner le rôle par les acteurs ». Il souligne finalement l'importance de « rester dans son rôle » (*Ibid.*).

L. Dabène a classé en trois catégories les rôles de l'enseignant (1984 : 131-132), qui peut les incarner, tour à tour ou parfois de façon simultanée. Nous choisirons de nous reporter à cette classification dans notre analyse. Nous parlerons aussi de la notion de « facilitateur d'apprentissage »⁵¹ (Privas-Bréauté, 2013 : 1), qui nous semble pertinente dans le cadre de la dynamisation des échanges.

1.1. Les trois rôles de l'enseignant définis par L. Dabène

1.1.1. Le rôle d'informateur

L'enseignant est un expert qui dispose de connaissances. Il les transmet aux AS sous différentes formes : exposé magistral, reformulation, exemples, aide à la compréhension. L'enseignant est « un vecteur d'information » (Dabène, 1984 : 131). Ce rôle est rarement occupé par les apprenants. Mais cela peut être le cas, notamment dans les classes de FOS où certains AS disposent d'une expérience professionnelle ou d'une expertise dans le domaine. Il peut utiliser des mimiques pour expliquer son propos. M. Tellier parle dans ce cas d'un geste « coverbal » pour désigner « les gestes qui accompagnent la parole » (Tellier & Cadet, 2014 : 104)⁵². Il peut aussi utiliser du métalangage, c'est-à-dire un « langage employé pour parler du langage » (Muller, 2019 : 22).

1.1.2. Le rôle d'évaluateur

Dans ce rôle, l'enseignant est également un expert mais cette fois-ci son expertise se manifeste lors de *feedback*⁵³, en interaction orale, donné aux apprenants. Ce *feedback* peut se caractériser par des marques d'encouragements, de félicitations. C'est dans ce rôle que l'enseignant énonce la consigne, au cours de laquelle il précise le cadre de l'interaction : tâche⁵⁴ à réaliser et modalités de travail. Ce rôle d'évaluateur peut aussi revenir aux

51 V. Privas-Bréauté emprunte l'expression de « facilitateur d'apprentissage » au psychologue américain Carl R. Rogers (1902-1987).

52 Cf. *infra* : p. 47.

53 Cf. *supra* : p. 34.

54 « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, CECRL, 2001 : 16).

apprenants, qui peuvent décider spontanément de prendre la parole pour reformuler ou corriger l'erreur d'un pair. L'enseignant peut également demander une évaluation par pair.

1.1.3. Le rôle d'animateur

Dans ce rôle, l'enseignant va s'efforcer d'animer la classe : il est le « meneur de jeu » (Dabène, 1984 : 132). Les interactions sont le propre de plusieurs acteurs, enseignant et apprenants et aussi apprenants entre eux. L'enseignant joue un rôle important dans la dynamique du groupe. Il peut distribuer les tours de parole ou au contraire laisser les apprenants répondre plus spontanément ; il peut plus ou moins guider une compréhension par un jeu de questions / réponses et relances si nécessaire. Le choix des activités (jeu de rôle en binôme ou activités de production orale en petits groupes) est une façon d'animer la classe. Les modalités de travail (dyades, sous-groupes, disposition des tables) favorisent ou au contraire freinent la participation du groupe. Nous verrons lors de notre analyse comment ce rôle se manifeste dans la classe et en quoi il influe sur l'ambiance de la classe.

1.2. L'enseignant « facilitateur » d'apprentissage

Faisant référence aux approches communicative et actionnelle, V. Privas-Bréauté revient sur le « rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage (qui) a par conséquent impacté la place de l'enseignant dans sa classe. » « L'enseignant est devenu un animateur, un médiateur, un accompagnateur. Il peut ainsi être qualifié de “facilitateur d'apprentissage” » (Privas-Bréauté, 2013 : 1). Elle insiste sur l'importance de prendre en compte « les besoins des étudiants » et ajoute que, pour cela, « l'enseignant doit observer, être à l'écoute de chaque étudiant, et le guider » (Privas-Bréauté, 2013 : 2). Citant C.R. Rogers, elle complète : « (L)a relation interpersonnelle est centrale dans l'apprentissage. L'enseignant doit avoir confiance en lui mais aussi en son élève » (*Ibid.*). Cette approche, loin de reléguer l'élève à une « position d'autodidacte », souligne la nature de la relation qu'il considère idéale entre les élèves et les enseignants (Rogers, 1969 : 18).

« L'enseignant qui peut accueillir avec chaleur, qui peut accorder une considération positive inconditionnelle, qui peut avoir de “l'empathie” pour les sentiments de crainte, d'attente et de découragement (...), aura fait beaucoup pour établir les conditions d'une véritable connaissance. Ces attitudes facilitent l'expression ouverte des pensées et des sentiments, permettant ainsi à l'étudiant de les explorer, de les évaluer et de les réorganiser » (Rogers, 1961 : 195-196).

La notion de « facilitateur » renvoie aussi à la « pédagogie de médiation » telle qu'expliquée par S. Chioussse⁵⁵, qui joue un rôle essentiel dans l'établissement d'une relation de confiance. Le terme est également utilisé par J. Arnold⁵⁶ lorsqu'elle parle de l'influence des marqueurs affectifs.

1.3. Les rapports de places selon C. Kerbat-Orecchioni

Les places correspondent à la distance sociale et au rapport de pouvoir entre les interactants. C. Détrie, dans sa « Lecture de : Les Interactions Verbales de C. Kerbat-Orecchioni », revient sur les trois axes définis par C. Kerbat-Orecchioni ([1992], 1996).

1.3.1. L'axe horizontal

Il mesure la proximité ou inversement la distance entre interactants. Il correspond aux facteurs extérieurs à l'interaction : le contexte situationnel, les liens socio-affectifs entre interactants ou leur degré de connaissance. Les marqueurs de l'axe horizontal, les « relationnèmes » comme définis par C. Kerbat-Orecchioni (Dejean, Lauginie, Moïse, 2019 : 81) peuvent à la fois être verbaux (marques d'approbation ou d'encouragements), para-verbaux (prosodie) ou non-verbaux (proximité physique).

1.3.2. L'axe vertical

Il caractérise les rapports de hiérarchie (position haute ou basse) entre les interactants, en lien avec leur statut, mais aussi des facteurs comme l'âge ou des compétences particulières. Les marqueurs de cet axe sont nommés « taxèmes » par C. Kerbat-Orecchioni (Dejean, Lauginie, Moïse, 2019 : 81). Ils peuvent être verbaux (tours de parole, actes d'autorité comme les réfutations, les interdictions, les reproches...), para-verbaux (prosodie) et non-verbaux (postures mais aussi tenue vestimentaire).

Dans la perspective des rapports de place, nous nous intéressons à la symétrie de la relation : les interactants sont-ils dans des rapports d'égalité ou d'inégalité ? Dans ce dernier cas, la relation sera considérée comme asymétrique.

1.3.3. L'axe affectif

Il est centré sur « la coopération en opposition au conflit » (Détrie, 1994 : §2). Ces taxèmes « reposent sur une volonté de favoriser une relation interpersonnelle

⁵⁵ Cf. *supra* : p. 37.

⁵⁶ Cf. *infra* : p. 52.

coopératrice visant la réalisation d'un objectif commun » (Romain, 2020 : 99). Ils peuvent être verbaux (explicatifs, argumentatifs).

2. Les styles d'enseignement

2.1. Les définitions de F. Cicurel et C. Carlo

Comme nous le rappelle C. Muller (2022 : 101) citant F. Cicurel, le style professoral « est un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant » (2011b : 148). La façon d'enseigner peut se retrouver dans le « marquage verbal, para-verbal et non-verbal, de l'agencement de différents rôles qu[e l'enseignant] met en œuvre » (Carlo, 2005 : 106). Elle se caractérise par une manière de faire, propre à une situation, une culture éducative (la façon dont l'enseignant a été formé au métier) et aussi en lien avec sa personnalité. En voici quelques exemples caractéristiques :

« La façon d'accorder la parole aux élèves, de corriger, de faire participer à la découverte du sens, de solliciter la mémoire des apprenants, de traduire, comparer avec la langue d'origine ou d'opposer des termes. (...) On pourrait également évoquer les déplacements, le fait d'aller écrire au tableau, d'autoriser ou non les improvisations, le recours à des mises en situation, des plaisanteries, l'appel à son propre vécu » (Muller, 2022 : 101).

Dans notre terrain, et en lien avec notre problématique sur l'instauration d'une relation de confiance, nous verrons comment l'enseignante perçoit sa façon d'enseigner. Nous constaterons, en regard des observations réalisées, qu'elle n'a pas forcément les mêmes perceptions de sa pratique par rapport à ce qui s'est « réellement » déroulé en classe.

2.2. L'usage de l'humour, la place du rire

Dans la classe de langue mais aussi en cuisine, l'humour peut prendre une place prépondérante. « Cette façon d'être face aux apprenants participe d'un trait de caractère et contribue à façonner un style d'enseignement » (Muller, 2022 : 101). L'humour joue aussi un rôle en lien avec les émotions des apprenants :

« L'affect, l'anxiété ont été identifiés comme des composantes de l'enseignement des langues importantes car elles inhibent la prise de risque jugée nécessaire pour apprivoiser cette inconnue qu'est une langue étrangère. L'humour devient alors un moyen privilégié de traiter cette difficulté » (Décuré, 2015 : 38).

Si l'humour est une volonté de l'enseignant, il peut ne pas être compris par les AS. « Ne peut jouer avec le langage que celui qui commence à le posséder » (Martin, 2002 : 14). Nous verrons dans l'analyse des données que la réception de l'humour peut entraver la communication et la compréhension des consignes ou des explications. En effet, le public

étudié est débutant dans la langue (niveau médian A2-). « L'humour est étroitement associé au langage car il passe beaucoup (mais pas uniquement) par la parole » (Décuré, 2015 : 38).

Décuré donne cette définition du rire :

« Le rire est un réflexe involontaire en réponse ou en réaction à une situation ressentie comme drôle : un trait d'humour (...) mais aussi une situation inattendue (...), absurde, incongrue (le pape à vélo, soutane au vent), attendrissante (les premiers pas ou le rire d'un bébé) » (2015 : 38).

En procédant à l'analyse des observations, nous constaterons l'importance du rire au sein de la classe. Il participe de la bonne humeur, qui tend à réduire l'anxiété. Nous examinerons comment le rire semble jouer un rôle essentiel pour atténuer les tensions de la cuisine, ainsi que pour soulager la fatigue accumulée après une semaine à cuisiner. L'humour et le rire permettent d'instaurer une « ambiance conviviale et décontractée », écrit C. Muller (2022 : 102), citant les propos de professeures interviewées dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation. Si Porcher nous rappelle qu'il est « difficile de mesurer les effets du rire ou de l'humour sur l'apprentissage » (2002 : 52), N. Décuré souligne, quant à elle, que « les effets positifs de l'humour et du rire sont de plusieurs sortes » (2015, 40) : physiologiques (détente des muscles, stimulation de la circulation sanguine, amélioration de la respiration), psychologiques (réduction de l'anxiété et du stress, augmentation de l'estime de soi, motivation intrinsèque), éducatifs/académiques/cognitifs (augmentation de l'attention des AS et meilleure mémorisation et apprentissage), professionnels (« l'acte d'enseigner est plus agréable et donc plus efficace »), sociaux (« le rire réunit les individus, casse les barrières hiérarchiques entre enseignant et enseignés, renforce la cohésion du groupe et crée ainsi un environnement d'apprentissage plus positif ») (*Ibid.*).

Cependant, utiliser l'humour peut parfois engendrer des tensions et perturber les faces des apprenants, comme nous l'examinerons dans le chapitre suivant. De même, tenter de faire rire la classe peut être risqué pour un apprenant. Le rire peut être mal interprété par le groupe ou par un apprenant en particulier, et au lieu de favoriser la cohésion, il peut générer des situations tendues, voire conflictuelles.

Nous verrons que E et le chef F1 utilisent également l'humour, le rire et les mimiques pour communiquer. Le chef F2, lui, adopte une posture différente, ne recourant pas aux mêmes marqueurs de la relation interpersonnelle. Nos observations nous montreront que sa gestuelle ainsi que sa prosodie, nous informent sur la relation qu'il établit avec les AS lors des interactions en cuisine.

En observant les activités en cuisine, en analysant les entretiens d'auto-confrontation et en visionnant les vidéos de la classe, nous avons remarqué l'importance du langage non verbal et paraverbal dans la relation entre E et les AS. En cours de cuisine, en revanche, les gestes sont surtout pragmatiques et ont pour but de favoriser le processus du travail. « Ils relèvent alors d'une optique ergonomique, qui vise à faire acquérir les "bons" gestes requis par les nécessités de la profession » (Dufays, 2019 : 198).

3. *La communication non verbale et paraverbale*

L'enseignant dispose d'une « liberté corporelle » qui lui permet « de jouer de son corps comme le ferait un acteur. » (Tellier, 2014 : 102). M. Tellier définit la communication non verbale « comme la façon dont le corps participe (...) à la communication » (2014 : 103). On peut même y englober la tenue vestimentaire. Nous ne la décrivons pas dans notre analyse, mais les photos en annexe donnent à voir la tenue du chef (Annexe 4, p. 5).

« [L]e geste [coverbal] est un élément sémantique de la phrase, indispensable à sa construction et à sa compréhension » (Tellier, 2014 : 104). Si ces gestes sont essentiels dans la classe de langue, il faut nuancer en disant que « la gestuelle peut parfois être mal comprise des apprenants. » On peut raisonnablement penser que ça peut être le cas, comme pour la notion des « marqueurs d'affectivité » (de Nuchèze, 2001) dans les classes multiculturelles. Le geste coverbal n'est pas le geste pédagogique : ce dernier est « conscientisé » quand le geste coverbal « est globalement produit de façon inconsciente » (Tellier, 2014, 107). Foerster (1990 : 74) classe dans la communication non verbale les postures du corps, les mimiques (ce que Cuq [2003 : 207] nomme « la proxémie »), le regard et le rire en classe.

Le paraverbal consiste en l'utilisation de sa voix « en des variations prosodiques stratégiques (...), du débit (durée des syllabes), de l'énergie (intensité), de la mélodie (la fréquence) pour afficher une attitude ou induire une action auprès de ses interlocuteurs » (Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014 : 70). Dans notre analyse, nous verrons comment les intervenants pédagogiques usent parfois d'un ton autoritaire ou amical. C'est ainsi que la voix structure un « lien interpersonnel » avec les AS.

Ces notions de communication non verbale et paraverbale agissent sur les faces et sont présentes dans les rôles qu'occupe l'enseignant. Les gestes peuvent être associés aux rôles d'informer, d'animer ou d'évaluer (Annexe 10, p.12) (Tellier, 2014 : 110-111). Finalement, on peut dire que l'interaction est multimodale car « les individus engagés dans

un échange en face à face, exploitent des éléments de diverses natures : verbale, para-verbale et mimo-gestuelle. » (Ravazollo, Traverso, Jouin, Vigner, 2015 : 36)

Chapitre 6. Agir professoral : place des relations interpersonnelles et apparition de dilemmes

1. Qu'est-ce que l'agir professoral ?

Nous nous intéressons aux interactions en classe de FOS et portons une attention à la « pensée enseignante » (Cicurel & Aguilar Río, 2014 : 1). « Derrière l'interaction, se dissimulent des motifs de l'action, des décisions que le professeur est amené à prendre à haute fréquence, des représentations qu'il possède sur l'action à mener » (Cicurel, 2011c : 41). Nous verrons, à partir de l'entretien d'auto-confrontation, quel regard E porte sur sa pratique enseignante et quelles sont ses « convictions méthodologiques » (*Ibid.*).

Nous retiendrons la définition que F. Cicurel donne de l'agir professoral : c'est « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un “pouvoir-savoir” à un public dans un contexte donné » (2011c : 48). Toutefois, dans l'action d'enseignement il existe des motifs sous-jacents. Comment peut-on y accéder et tenter de les interpréter ?

L'un des intérêts de se pencher sur l'agir professoral, en particulier lors d'entretiens d'auto-confrontation, réside dans la possibilité offerte à l'enseignant de « revivre sa pratique d'enseignement » (Cicurel, 2011c : 49). Lorsque « l'on sollicite la connaissance que l'individu a de sa propre action, on est saisi par la richesse de motifs, d'affects, de craintes, de tactiques qui se cachent derrière l'ordre apparemment tranquille de l'interaction » (*Ibid.*). L'analyse des interactions permet certes de rendre compte d'un « certain nombre de fonctionnements et aussi de décalages, mais la verbalisation du sujet-professeur sur son action d'enseignement permet de découvrir bien des motifs cachés au moment de l'interaction » (*Ibid.*).

F. Cicurel souligne également l'émergence d'un « paradigme de la communication » à travers l'analyse du discours d'une professeure qui réfléchit à sa pratique.

Ce qui permet de commencer à dégager ce qui pourrait être comme un agir professoral « idéal » pour cette enseignante qui place les valeurs de la communication du groupe tout en haut de la hiérarchie des conceptions méthodologiques. On voit percer la représentation que se fait ce professeur de l'enseignement d'une langue : c'est la confiance en soi qui joue, autant sinon davantage, que le contenu transmis (Cicurel, 2011c : 47).

L'étude du discours met en évidence le besoin de justification de l'enseignante étudiée par F. Cicurel. En verbalisant son action, elle cherche à l'expliquer et à fournir les motifs qui justifient ses choix. Cependant, dans ce contexte spécifique, la professeure prend une certaine distance par rapport à « l'immédiateté de l'action [qu'elle a] accomplie » (Cicurel, 2011c : 51). Elle construit sa propre « grammaire personnelle » en se basant sur ce qui devrait être fait (la norme) ou au contraire ce qui s'en détache (*Ibid.*).

L'enseignant s'engage souvent « avec force » dans l'action d'enseignement, ce qui peut créer chez lui un sentiment de « risquer gros ». Les relations interpersonnelles et en particulier les émotions et la gestion des faces peuvent à cet égard jouer un rôle prépondérant dans la perception que l'enseignant a de sa pratique et dans sa pratique elle-même, car « ce qui apparaît, c'est le caractère indissociable de l'identification d'une action avec le principe qui la sous-tend et le jugement que le professeur porte sur elle » (Cicurel, 2011c : 52).

2. Les relations interpersonnelles : la gestion des émotions

« La part relationnelle inhérente à l'activité enseignante induit une dimension socio-affective » (Muller, 2022). Cette dimension affective se manifeste chez les apprenants mais elle est aussi le propre de l'enseignant qui oscille entre satisfaction, doutes et inquiétude. Nous verrons que cette dimension est bien présente dans les relations interpersonnelles que E entretient avec les AS. D'ailleurs, sa « bienveillance », sa façon d'aborder le groupe, ont été prises en considération comme un élément important pour suivre la promotion 7. Intéressons-nous donc à la notion de face et aux marqueurs affectifs chez les apprenants.

2.1. La notion de face

Comme le souligne C. Romain (2020 : 75-76), à la suite d'E. Goffman (1973), « toute rencontre sociale est risquée pour la face ». La face est l'image publique, positive, que l'on veut donner de soi. La face de l'enseignant peut être menacée dans diverses circonstances : une situation imprévue, une contestation de son autorité, une remise en question de son rôle d'expert. « Des mécanismes compensatoires sont (alors) utilisés pour permettre à l'interaction de se poursuivre » (Romain : 76).

Lors de l'interaction, le locuteur va donc chercher à maintenir et à préserver une ligne de conduite initiale (sociale, personnelle) qui correspond au maintien de sa face dans un contexte donné. L'interlocuteur en fera de même. Cependant du fait même de l'interaction verbale et de la présence des interlocuteurs en face à face, l'influence réciproque des interlocuteurs agit et va donner lieu à des ajustements et à des accommodations. (*Ibid.*)

E. Goffman nomme ce rétablissement de la conversation et le retour à l'équilibre des faces : « répertoire figuratif ». L'interaction peut reprendre de façon apaisée soit par « évitement » (éviter les sujets à risques) ou par « réparation » (excuse, postures, ...) (Dejean, Lauginie, Moïse, 2019).

Les communications non verbale et paraverbale, si elles participent à la mise en confiance des AS, peuvent aussi se manifester quand il y a une asymétrie dans les places et quand les faces sont menacées. Les faces peuvent également être modifiées dans le cadre des relations interpersonnelles et notamment dans l'expression de marqueurs d'affectivité qui peuvent s'exprimer dans la relation didactique. Nous le verrons dans notre analyse de données.

2.2. « Les marqueurs d'affectivité »

V. de Nuchèze regroupe, tout en les distinguant, sous les « marqueurs d'affectivité, les indices verbaux, paraverbaux et non verbaux qui assurent conjointement l'expression de l'émotion chez les interactants dans un contexte précis » (2001 : 56). Elle met en garde sur l'analyse de ces émotions, dans les groupes « multiculturels », « l'expression d'une émotion (plus que son identification) [étant] soumise à une évidente variabilité (en fonction du degré d'éloignement des cultures considérées) ». Il faudra donc rendre compte de la manifestation de ces émotions avec prudence et « considérer qu'une émotion exprimée dans un groupe multiculturel est davantage un outil adaptatif, relationnel et actionnel que la “traduction” d'un état intérieur » (de Nuchèze, 2001 : 57-58).

À partir des « six émotions de base » : bonheur, peur, dégoût, tristesse, surprise, colère, V. de Nuchèze propose une classification en cinq points « des émotions récurrentes sur les corpus de situations didactiques » (2001 : 60-62). Nous n'en développons ici que trois car l'ennui (catégorie didactique de la tristesse) ou l'embarras (catégorie didactique de la peur) sont particulièrement difficiles à interpréter en situation multiculturelle.

- La satisfaction : « Catégorie didactique du bonheur. Exemples de signaux émis : sourire, rire, posture détendue, contact oculaire, accentuation phonique » (*Ibid.*). Dans notre analyse, nous verrons comment E et les AS expriment leur satisfaction et comment elle peut témoigner d'une ambiance détendue.
- La contrariété : « Catégorie didactique de la colère. Exemples de signaux émis : froncement de sourcils, articulation dure, intensité, mutisme,

accélération du tempo, de la gestuelle, contact oculaire... interruptions d'autrui, évaluations négatives, moqueries, injures » (*Ibid.*).

- La surprise : « L'expression de la surprise se traduit toujours par une rupture de rythme des échanges et de la progression conversationnelle. Exemples de signaux émis : ton haut, ouverture des yeux, gestualité "suspendue", changement de sujet, pauses, (...) ».

Nous aurons à l'esprit, lors de l'interprétation de nos observations que « l'émotion peut être mise en scène » comme le souligne V. de Nuchèze (*Ibid.*).

2.3. Les émotions de l'enseignant

On peut distinguer nombre d'émotions chez les enseignants, qu'ils soient « novices ou chevronnés » (Muller, 2022 : 136). « Les émotions positives comme la joie, la satisfaction, le plaisir, la fierté, l'enthousiasme, apparaissent avec le sentiment de progression vers la réalisation d'un but, tandis que les émotions négatives, comme la colère, la honte ou la frustration, surgissent lorsque le professeur perçoit un écart entre l'objectif visé et la réalité » (Sutton & Wheatley, 2003 : 329-330, cité par Muller, 2022 : 135-136). Cependant, ces émotions ne sont pas directement observables. Elles sont exprimées par l'enseignant lui-même lorsqu'il se concentre sur sa pratique et les verbalise.

Les émotions de l'enseignant ne se manifestent pas exclusivement en lien avec l'enseignement de son cours, tel que la progression dans le programme ; elles sont également influencées par les réactions et l'intérêt des apprenants comme le souligne M. Altet (2008).

2.4. L'influence des facteurs affectifs

Le Cadre commun européen de référence (Conseil de l'Europe, 2001) reconnaît explicitement l'importance de l'affectivité dans le processus d'apprentissage. Dans le paragraphe 5.1.3, qui traite des compétences générales des apprenants de langues, il met en évidence la compétence « existentielle » (savoir-être) et souligne que :

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité (CECRL, 2001 : 84).

J. Arnold (2006 : 409), s'appuyant sur A. Underhill (1999 : 147-148), utilise le concept de « facilitateur » pour décrire « un enseignant qui (...) sait aussi créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité ». Elle fait référence aux

travaux des chercheurs P. McIntyre, R. Clément, Z. Dörnyei et K. A. Noels (1998 : 547), qui parlent de « comportement communicatif », pour évoquer l'usage de la langue seconde à des fins de communication.

« La disposition à communiquer dans la langue cible a un rapport direct à l'affectif : désir de communiquer avec une personne concrète, confiance en soi, motivation interpersonnelle, motivation groupale, confiance dans ses possibilités en langue cible, attitudes intergroupales, climat intergroupal et personnalité » (Arnold, 2006 : 411).

Il est donc essentiel de considérer les aspects affectifs, ce qui, dans le contexte de la salle de classe, implique principalement de minimiser l'impact des facteurs négatifs et de stimuler ceux qui sont positifs, notamment en réduisant l'anxiété et en confortant l'estime de soi. L'attitude du professeur et l'atmosphère qu'il instaure en classe peuvent contribuer à réduire l'anxiété. J. Arnold propose quelques pistes à suivre :

- « Traiter toujours l'élève avec le plus grand respect et protéger son moi ;
- Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leurs préoccupations ;
- Créer une atmosphère de coopération au lieu de concurrence ;
- Ne pas forcer l'élève à prendre la parole (tant) qu'il ne s'y croit pas capable ;
- Garder une politique sur la correction d'erreurs qui ne soit pas vécue comme une menace de la part des élèves » (*Ibid.*).

Conscients de l'importance de ces marqueurs affectifs, les réactions des apprenants peuvent générer de l'inquiétude chez les enseignants. C'est justement la relation interpersonnelle enseignant/apprenant « qui induit cette crainte de mal faire et ce souci d'être reconnu comme un formateur compétent » (Muller, 2022 : 136).

L'enseignement est donc perçu comme un processus qui suscite des émotions. En raison de sa nature relationnelle, il « induit une dimension socio-affective » (Muller, 2014 : 63). La gestion des rapports entre l'enseignant et les apprenants peut engendrer des situations délicates et complexes, qui peuvent être sources de dilemmes.

3. La notion de dilemme

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la classe est « un objet complexe qui croise interactions, programmes, résultats, méthodologies, buts des acteurs, contraintes institutionnelles » (Cicurel, 2011c : 42) et l'enseignant « doit bien souvent concilier les éléments d'un *dilemme* : suivre une progression et permettre aux apprenants de communiquer selon leur envie et leur rythme, par exemple » (Cicurel, 2011c : 48).

3.1. Les obstacles et les tensions

Les enseignants peuvent se heurter à des difficultés lorsqu'ils mettent en pratique leur action d'enseignement. Ces obstacles peuvent être liés au contexte. Comme nous le verrons dans l'analyse, les différences entre l'approche pédagogique et la gestion des relations interpersonnelles de E et celles des chefs peuvent engendrer des dilemmes chez l'enseignante de FOS.

Les interactions sont également susceptibles de générer des tensions. En ce qui concerne les interactions verbales, il n'est pas toujours facile d'impliquer chaque participant de manière équilibrée. En examinant un des comptes rendus d'observation de classe, nous constaterons un écart entre les perceptions de E et la réalité, notamment en ce qui concerne la répartition de la parole. Les enseignants peuvent en effet idéaliser leurs discours. On constate qu'il y a finalement « des écarts entre les discours et l'agir » de l'enseignant (Muller, 2022 : 134), ce que M. Cambra Giné nomme la « récréation de leur réalité » (2003 : 269).

Dans le contexte des interactions didactiques, il est également pertinent d'examiner les rapports de place comme source de tension. Selon F. Cicurel (2011b : 179), ils peuvent poser des « dilemmes » aux enseignants. Ces derniers doivent à la fois maintenir le contrôle des étudiants (autorité, discipline, gestion des activités) et le besoin d'être proche, disponible et motivant (Cambra Giné, 2003 : 267). Cela peut entraîner des désirs contradictoires, tels que la volonté de privilégier « une relation interpersonnelle peu asymétrique » avec les apprenants tout en assumant pleinement leur rôle d'enseignant (Muller, 2014 : 66). Enfin, dans l'optique d'une pédagogie actionnelle, les enseignants se posent souvent la question de l'équilibre à maintenir entre « accompagnement des apprenants et développement de leur autonomie » (Muller, 2022 : 132).

Pour définir la notion de dilemmes, P. Perrenoud (1994) s'attache au regard normatif porté sur la classe de langue. Il rappelle que « la communication en classe fait l'objet de multiples jugements ». En effet, « en classe, la communication ne fait pas en général l'objet d'une représentation descriptive ou explicative : elle est rapportée à une norme ou à un contrat plus ou moins explicite ». Du coup, cet état de jugement engendre chez les enseignants « un état d'équilibre instable » (Perrenoud, 1994⁵⁷).

⁵⁷ https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html.

S'appuyant sur F. Tochon (1993), M. Cambra Giné (2003) et F. Cicurel (2011b), C. Muller (2022 : 133) donne cette définition de la notion de dilemme : « On parle de dilemme lorsqu'un sujet est confronté à un choix entre différentes propositions contradictoires. Il doit alors prendre des décisions qui peuvent aboutir à des compromis. »

3.2. Les dilemmes selon M. Cambra Giné

C. Muller (2022 : 133) propose de lister les dilemmes mis en exergue par M. Cambra Giné (2003 : 267-270). Nous retenons en particulier ceux qui nous intéressent et que nous allons retrouver dans notre analyse des données.

- « Privilégier le contrôle, en favorisant l'autorité, la discipline et l'ordre, ou les activités au cours desquelles l'enseignant fait preuve de proximité et qui permettent d'encourager la motivation et la dimension sociale ;
- Satisfaire les demandes institutionnelles ou les aspects personnels de l'interaction en classe, comme les besoins ou les demandes des apprenants ;
- Privilégier le développement humain ou la compétence dans la matière. »
(*Ibid.*)

Pour conclure sur cette notion de dilemmes, citons P. Perrenoud qui insiste sur le fait que « (la communication en classe), c'est donc une pratique complexe, prise dans un tissu de contradictions ou de dilemmes, qu'on ne peut maîtriser une fois pour toute. (...) Leur repérage aide cependant à *vivre avec la complexité* » (Perrenoud, 1994⁵⁸). Dans le cas de notre analyse, nous verrons que l'on n'a pas forcément de réponses à opposer aux dilemmes que l'on se pose.

Nous allons maintenant analyser nos données pour comprendre comment la relation de confiance se manifeste dans la classe et en cuisine, au travers des observations et des discours des intervenants pédagogiques.

⁵⁸ *Ibid.*

Partie 3
-
Analyse des données

Nous allons commencer par analyser les manifestations de la relation de confiance à partir des observations en cuisine et des données enregistrées en classe. Ensuite, nous mesurerons les écarts qui peuvent exister entre observations et perceptions et nous examinerons comment ces manifestations sont perçues par E et par les chefs à partir de l'entretien d'auto-confrontation et des entretiens semi-directifs. Enfin, nous étudierons les dilemmes auxquels l'enseignante est confrontée et en quoi cela affecte sa réflexion sur la démarche pédagogique à adopter.

Il existe différentes façons d'observer l'apparition de la confiance. Le rire en est une, car il témoigne d'une atmosphère détendue en classe. Le lien interpersonnel révèle également la confiance qui peut exister entre enseignant et apprenants. Les rôles et styles d'enseignement permettent de la favoriser ou au contraire de la freiner. On l'observe alors dans la façon qu'ont les AS d'interagir entre eux ou de réagir aux propos du formateur.

Chapitre 7 Manifestations positives et contraintes observées dans la relation de confiance

1. Quand les apprenants-stagiaires manifestent leur confiance en classe

En classe, une ambiance détendue favorise l'implication des apprenants, les plaçant en situation de confiance pour agir et prendre des initiatives. Elle dénote aussi un rapport de places - distance sociale entre les interactants - sur un axe affectif (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996). Le rire (rire ensemble) est également un marqueur d'une atmosphère apaisée où les faces (Goffman, 1973) ne sont pas menacées. Voyons au travers de diverses situations, comment la confiance en soi des AS se manifeste. En effet, si elle est en partie intériorisée, la confiance en soi est aussi définie à travers des signes perceptibles de motivation et d'implication (Capron Puozzo, 2018 : §2).

1.1. La place du rire : rire ensemble

Lors de l'observation de classe réalisée par un pair (I.2), le 17 mars (vidéo 6 / 0:20-0:40 ; Annexe 18, p. 21), la séance de cours s'est terminée par un jeu de mime qui a généré beaucoup de fous rires entre AS et avec E (Annexe 6, p. 8). L'activité ludique est propice à l'installation d'une bonne humeur et permet une remédiation du vocabulaire dans un cadre détendu. De plus, elle arrive en fin de semaine, après plusieurs journées de cuisine. L'humour et le rire permettent d'instaurer une « ambiance conviviale et décontractée »

(Muller, 2022 : 102). N. Décuré y voit des effets bénéfiques de plusieurs sortes. Retenons que le rire « contribue à réduire l'anxiété et le stress, augmente l'estime de soi, la motivation intrinsèque » (2015 : 40). Il a aussi une fonction sociale que l'on peut relier à la notion de places : « il casse les barrières hiérarchiques et renforce la cohésion du groupe » (*Ibid.*).

Dans le jeu observé, qui consiste à trouver un mot mimé par un AS, la classe est divisée en deux groupes. Les situations de rire sont très fréquentes. Notons que le jeu peut aussi révéler des personnalités compétitrices. Dans le cas de la promotion 7, il a eu l'effet escompté : créer un « environnement d'apprentissage plus positif » (*Ibid.*) et une façon de réinvestir autrement le vocabulaire appris.

Il existe d'autres façons d'établir une relation de confiance, notamment en encourageant la collaboration entre les AS. La relation enseignant / apprenants est alors centrée « sur la coopération en opposition au conflit » (Détrie, 1994 : §2). On peut ainsi l'observer lors d'activités en sous-groupes.

1.2. Le travail en collaboration

Lors de l'observation du 17 mars 2023 par I.2 (vidéo 4 : annexe 18, p. 21 ; photos : annexe 6, p. 8), les AS travaillent en petits groupes. Ils doivent remettre dans l'ordre les étapes de la fiche technique de cuisine (document authentique qui sert de support aux recettes en cuisine) qui a été découpée et mélangée. On peut observer la manière avec laquelle ils collaborent dans la classe : on les entend discuter et on les voit manier les éléments de la fiche. Il y a une véritable coopération au sein des groupes. Ce travail commun est possible car il existe une cohésion dans la classe qui s'est forgée grâce à l'instauration d'un climat de confiance (il faut noter que les AS sont en formation depuis deux mois à cette date). On ne sent pas de tensions ; les échanges se font en collaboration, dans le calme.

De même, lors d'une séance en lien avec la séquence sur l'hygiène (vidéo 8 : annexe 20, p. 23), E propose une activité de réemploi sur le nettoyage, sous forme de jeu de rôle. Cette activité a un objectif précis, non-langagier mais transversal : faire travailler les AS en collaboration autour d'une tâche qu'ils s'approprient à découvrir en cuisine. Le groupe se projette dans le lieu (E a indiqué les tables correspondant à la plonge et celles pour matérialiser les postes de travail). Chaque AS choisit un rôle. C'est la première fois que je propose cette activité. En effet, à la suite d'un retour des chefs qui m'ont fait part de tensions au moment du nettoyage de la cuisine dans des groupes précédents, il m'a semblé pertinent de désamorcer ces éventuelles tensions. Cet extrait est intéressant car il montre que les

« tâches développementales, les rôles sociaux sont des facilitateurs de l'apprentissage » (Boutinet, 2020 : 82). Les jeux de rôle en sont un bon exemple. Mon but est de maintenir un climat de confiance permanent afin que les AS soient dans de bonnes dispositions pour apprendre. « Une attention forte est portée ici aux apprenants, à leurs besoins, à leurs attentes, leurs motivations, leur intérêt, leur spécificité, mais aussi leur apprentissage », commente C. Muller à propos d'une enquête qu'elle a menée auprès d'étudiants en Master 2 (2022 : 126) et qui nous semble bien illustrer notre propos.

E interpelle ensuite quelques AS pour savoir où ils en sont de leur « tâche de nettoyage ». Nene prend alors clairement le rôle du chef, interpellant avec vigueur ses pairs pour savoir si leur tâche est terminée. E pose alors cette question au groupe : « C'est qui le chef ? C'est Nene le chef ? ». Mahin répond : « Non ». Nene : « Oui ». E commente alors : « Ce n'est pas Nene le chef ». Cette dernière exécute un léger balancement sur un pied tout en affichant un sourire forcé sans d'autres commentaires. Avec cette remarque, je prends le risque de faire perdre la face à Nene, plutôt que de laisser l'interaction se poursuivre. J'aurais pu revenir sur ce point, dans un temps asynchrone, lors d'un débriefing sur l'activité. Les activités de jeu de rôle laissent une liberté d'interprétation aux AS et il faut aussi accepter que les apprenants s'emparent du « rôle d'évaluateur » (Dabène, 1984). Ce rôle, comme nous allons le voir, favorise la cohésion du groupe et la confiance en soi des AS.

1.3. L'évaluation par pairs : favoriser l'autonomie des AS

J'invite régulièrement les AS à s'évaluer les uns les autres. Chaque fois qu'une tâche individuelle est proposée, je demande qu'elle soit terminée en collaboration avec un voisin. Je souhaite ainsi favoriser l'évaluation par pairs.

Lors d'une séance filmée après 10 jours de formation, le 3 février (vidéo 7 : annexe 20, p. 23), on observe les AS en train d'expliquer le vocabulaire qu'ils ont étudié lors de la séance précédente. E leur a demandé de partager leur travail avec Tea, qui était absente la veille. Elle les a encouragés à se diriger vers le mur des post-it pour cette explication⁵⁹. Pour autant, si les AS se sont bien regroupés devant le mur, ils n'utilisent pas les post-it mais le support de cours que Kamil tient plaqué sur le mur. Ils se sont donc librement approprié la situation. E est observatrice de l'interaction et n'intervient pas. Kamil endosse le rôle

⁵⁹ Ce « mur des post-it » est constitué dès le premier jour de formation. Il s'agit d'écrire chaque nouveau mot technique étudié sur un post-it puis de le coller au mur. Un code couleur et un classement permettent un repérage facile. Ces post-it constituent un support intéressant utilisé pour du réemploi, en PO notamment.

d'« animateur » (Dabène, 1984) posant des questions à Tea, l'incitant à commenter le document. Nene, légèrement en retrait, se positionne en « expert » et prend le rôle d'« informateur » (*Ibid.*), précisant les réponses données. C'est d'ailleurs elle qui initie l'interaction en posant une première question à Tea : « Cabillaud, ça va où ? »⁶⁰. On voit également Rama venir lire les noms des poissons. Nene répète après elle, lui permettant ainsi de corriger sa prononciation. Asha participe également en répétant le nom « anguille ». Cet exemple illustre comment les AS collaborent et se corrigent en totale autonomie. E ne régule pas du tout l'échange : elle a cette fois complètement laissé son rôle d'« informateur » et d'« évaluateur » (*Ibid.*) aux AS.

Nous observons également comment les rôles se répartissent entre AS : certains s'affirment davantage (Nene en particulier), alors que d'autres sont plus en retrait. On peut voir qu'Abdo et Mahin sont même retournés s'asseoir à leur place. Cette évaluation par pairs favorise la démarche actionnelle mais ne permet pas à tous de participer de façon égalitaire. Les AS jouissent d'une confiance en eux, intervenant facilement et de manière assez poussée dans l'interaction (début - 01:00), mais au risque de créer une asymétrie dans les places des interactants (C. Kerbrat-Orecchioni ([1992], 1996).

Toujours dans cet extrait filmé, on voit que E reprend ensuite son rôle d'« évaluateur » pour accompagner Tea dans la lecture des noms des poissons. Elle oriente les AS dans leur façon de guider Tea, leur demandant de choisir une seule consigne (plusieurs AS lui parlent en même temps et lui adressent des demandes différentes). E reprend ainsi son « rôle d'expert » (Dabène, 1984).

Finalement, à la fin de la lecture, Kamil demande à Tea : « quel poisson, il est pas cher ? ». Cette AS prend l'initiative de jouer à nouveau le rôle de l'« animateur » dans l'interaction. Les marques d'encouragements de E (« Très bien », « Ok, super ») stimulent les AS. E soutient Kamil dans sa démarche par un : « ah oui, bonne idée ça + quel poisson n'est pas cher » (03:22). Les marques d'encouragements sont aussi des *feedbacks* qui motivent les AS et augmentent leur estime de soi. En effet, « plus l'élève a confiance en lui, plus il s'investit dans les tâches proposées » (Capron Puozzo, 2018 : §2).

⁶⁰ Le document s'intitule : « je classe les différents poissons ». Il s'agit d'un tableau en 4 colonnes, présentant des photos de poissons avec leurs noms. Les AS ont eu pour consigne de trouver s'il s'agit de poissons ronds ou plats, de mer ou d'eau douce, et d'indiquer leur prix moyen au kilo. Le travail s'est fait en binôme, avec l'utilisation d'internet (Annexe 7, p.9).

Les signes d'une relation de confiance se manifestent aussi au travers des relations interpersonnelles entre AS et E. Nous les observons dans la communication non verbale de E, dans sa façon de traiter l'erreur et d'encourager les AS. Enfin, l'utilisation de l'humour en est un autre marqueur.

2. *Le lien interpersonnel apprenants-stagiaires / enseignante*

2.1. *Le corps et la voix de l'enseignante*

Lors du début de la séance du 17 mars 2023, observée par I.2 (vidéo 1 : annexe 18, p. 20) on se rend compte que E utilise beaucoup le geste coverbal, c'est-à-dire qui accompagne son explication mais qui se fait de façon non-conscientisée (Tellier & Cadet, 2014 : 104). Pour autant, comme on peut le voir (vidéo 1 – 1:28 ; photos : annexe 11, p. 13), ce geste a une finalité : appuyer l'importance du mot. E dresse sa main à plat et fait un geste répété sur les syllabes du mot, pour accentuer « groupe WhatsApp ». Autre geste coverbal : pour marquer une information importante, « prévenir le formateur », E ramène ses deux mains vers elle (vidéo 1 – 2:10) (photos annexe 11, p. 13). Ces gestes ont une fonction précise : accompagner l'explication. Ainsi, il faut les utiliser avec prudence car ils peuvent générer des contre-sens pour les AS (Tellier, 2014 : 104). Cela n'est pas toujours aisé car finalement on pourrait apparenter l'usage de cette gestuelle à des « mimiques ». On remarque d'ailleurs, dans ce début de cours, que E, en plus de ses gestes, a un visage très expressif et utilise beaucoup d'intonations pour expliciter son propos. Elle fait usage de formes non-verbales et paraverbales. Ainsi, nous voyons comment « le corps [de E] participe à la communication » et comment elle utilise sa voix pour induire une action : « ça va, c'est clair pour tout le monde ? », dit-elle très doucement (vidéo 1 – 1:32) (photos en annexe 11, p. 13). L'enseignant dispose d'une « liberté corporelle » qui lui permet « de jouer de son corps comme le ferai un acteur » nous dit M. Tellier (2014 : 102). De plus, « par un ton autoritaire, amical, sérieux, ironique..., l'enseignant structure un "lien interpersonnel" avec les AS » (Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014 : 71). L'observation montre que le ton de E, sans être amical, est plutôt bienveillant.

Lors d'une séance qui précède l'entrée en stage, le 27 avril 2023 (vidéo 9 ; annexe 20, p. 23), E s'intéresse à l'état d'esprit des AS. La plupart ont rencontré leur tuteur et visité le restaurant ou l'entreprise de restauration collective où ils vont apprendre en travaillant pendant un mois. Toujours dans le même esprit que le débriefing de la « journée des

recettes »⁶¹, E souhaite, au travers de cette PO, vérifier que les AS sont en confiance et si ce n'est pas le cas, comprendre avec eux pourquoi. Elle les interpelle un par un, en leur faisant verbaliser au maximum leurs ressentis, questionnements voire attentes. Comme nous le rappelle S. Chioussé, on doit, en plus du programme d'apprentissage, prendre principalement en compte l'apprenant qui doit être au centre des préoccupations de l'enseignant ainsi que « la situation d'apprentissage, les motivations, les relations au savoir, au groupe, au monde » (2001 : 17). Ces temps d'apprentissage sont dispensés dans un cadre précis, la classe, et répondent à un contrat didactique défini, mais il faut aussi tenir compte d'« une multitude de contextes (relationnel, organisationnel), de variables (variables leviers et variables freins) à ne pas négliger » (*Ibid.*).

E s'adresse à Mahin qui pense qu'elle ne pourra pas être à l'heure pour le début de la journée de son stage. Une discussion s'engage avec E qui conclut : « ben vous inquiétez pas. Vous expliquez. Vous faites le maximum pour vous dépêcher. » Elle parle d'une voix douce et sourit (vidéo 9 – 4:28 - 4:33). Lorsqu'elle s'adresse ensuite à Asha (vidéo 9 – 4:48 - 4:58), elle utilise la communication non verbale pratiquement à chaque groupe de mots qu'elle prononce. Cette AS a un niveau débutant (A1) et des difficultés de compréhension. Ici, les gestes sont conscientisés et ont un but pédagogique (Tellier, 2014 : 107). Comme on peut le voir (Annexe 10, p. 12), E semble avoir une « grammaire gestuelle » qu'elle n'a pas forcément répertoriée. On s'aperçoit néanmoins que des gestes signifiant la même chose, se répètent.

2.2. Le traitement de l'erreur

La façon dont les erreurs sont traitées sont aussi une manière de comprendre les styles d'enseignement. Dans cette séance du 27 avril 2023 (vidéo 9 – 12:53 -14:18 ; annexe 20, p. 23), E interroge les AS sur les missions du commis. Elle sollicite le groupe sans distribuer la parole. À un moment, Kamil tente de répondre. E l'accompagne : « fabrication de quoi ? » (14 :05). Kamil s'efforce de dire le mot « pâtisserie », mais ne prononce que « pâte » puis « la pâte ::: ». E la regarde et lui sourit. Elle l'aide en disant : « pati ::: ». Son regard balaie la classe, comme pour demander au groupe de l'aider. Mahin répond « pâtissier ». E et Kamil prononcent simultanément le bon mot. Le groupe est attentif : les regards sont tournés vers E. Celle-ci est assise face à la classe, les coudes posés sur la table et les mains croisées. Dans cette interaction E a un rôle « d'informateur » (Dabène, 1984). Elle est l'expert qui dispose

⁶¹ Cf. *infra* : p. 62.

d'un savoir, « un vecteur d'information » (Dabène, 1984 : 131). Pour autant, elle ne transmet pas immédiatement ses connaissances. Elle incite les AS à répondre pour qu'ils soient actifs dans l'échange. Elle a donc aussi un rôle de « facilitateur ». « L'enseignant doit observer, être à l'écoute de chaque étudiant, et le guider » (Privas-Bréauté, 2013 : 1).

2.3. Les marques affectives et d'encouragements

Les marques d'encouragements permettent également de se rendre compte de la nature des relations interpersonnelles entre E et les AS. Elles peuvent être verbales mais aussi dans le cas de notre terrain se manifester à l'écrit. Le groupe WhatsApp® de la promotion⁶² permet à E et aux AS de communiquer à distance. Les modes d'expression sont à la fois textuels et imagés (utilisation d'émoticons) (Annexe 8, p. 10). Les messages émis et reçus par E et les AS permettent d'apprécier le degré de « satisfaction » qui règne en classe. Cette « satisfaction » est rattachée à la « catégorie didactique [des marqueurs affectifs] du bonheur » (De Nuchèze, 2001 : 61). Dans un message émis après la sortie au marché, E remercie les AS et les félicite : « Merci pour cette belle journée et bravo pour votre travail (avec un émoticon) » (Annexe 8, p. 10). Elle montre ainsi sa « satisfaction ». Le groupe WhatsApp® donne aussi la possibilité à E de prendre des nouvelles des AS. Ainsi, après le premier jour de cuisine, elle demande comment cela s'est passé. Rama lui répond et termine son message par un « votre présence nous a manqué ». Les commentaires matérialisés par des symboles (cœurs ou pouces levés) témoignent également du degré de proximité, sur l'axe affectif (Détrie, 1994 : §2).

Ces différentes marques d'affection et de satisfaction illustrent le lien interpersonnel qui s'est créé entre E et les AS et montrent la relation de confiance qui existe entre eux.

Lors d'interactions verbales, on peut également mesurer le degré de satisfaction des AS. E revient sur la journée des recettes (audio 1 : annexe 20, p. 23), qui a eu lieu quelques jours auparavant. Elle y a elle-même assisté. Cette journée est toujours un temps fort de la formation : les AS réfléchissent à un menu de leur pays et le cuisinent lors d'une séance dédiée. Les chefs sont présents mais n'interviennent pas. En revanche, ils dégustent les plats avec quelques invités, des membres de l'équipe de l'ECM et du Traiteur des Cuistots Migrateurs. Sébastien Prunier, co-fondateur du traiteur et de l'école, est toujours présent. C'est un moment empreint d'une certaine solennité : les AS viennent un par un présenter

⁶² Cf. *supra* : pp. 27.

leur plat comme s'ils étaient face à un jury. E choisit de revenir sur cette journée pour faire parler les AS d'une « réussite » pour laquelle le chef F1 les a déjà félicités. Elle propose un tour de table en classe, afin que chacun s'exprime. Nene (audio 1 – 3:36) dit que « lundi [elle] étai[t] contente et qu'[elle] [a] vu qu'[elle] [pouvait] travailler en autonomie : « Je travaille sans chef, c'était important. Et puis j'étais fière de moi ». Elle répète, quelques minutes après (5:42) : « J'étais fière de moi, comme j'ai dressé l'assiette, j'étais tellement contente ». Mahin (6:58) dit que « lundi [elle] [a] beaucoup aimé ». Elle cherche un mot en français et parle finalement en anglais : « It's my honor ». E l'aide à reformuler en français et elle répète : « J'étais heureuse de présenter pour mon pays le plat ». « J'aime cuisine madame » (9:07). Asha signifie également sa satisfaction (17:48) : « Lundi, je suis contente ».

Une première réussite « est souvent aussi source de motivation ou de remotivation » (Chiousse, 2001 : 53). Cela est vrai en particulier pour un public comme celui de la promotion 7, en grande majorité « peu diplômé ou peu qualifié, pas sûrs de [ses] capacités (de réflexion, mémorisation et évolution) » (*Ibid.*). La journée des recettes se tient avant le stage : les AS ont assisté à une majorité de cours de cuisine du programme. « Ils sont rassurés par un succès et se perçoivent alors capables d'apprendre » (*Ibid.*). « La perception de soi, l'estime de soi » en sont d'autant plus renforcées et « vont influencer [leur] motivation (...) » (Chiousse, 2001 : 54).

Les marques d'encouragements sont aussi une autre façon de motiver les AS. Dans cet extrait, on entend E féliciter les AS (audio 1 / 21:11 - 21 :45) :

E : Alors vous étiez TRÈS concentré + moi je vous ai observés hein + j'étais au-dessus sur la mezzanine là + vous étiez très très concentré hein très efficace hein non mais moi je vous le redis parce que Fabien (F1) vous l'a déjà dit mais un grand bravo parce que vous avez tous :: TOUTES sorti des assiettes + alors c'est déjà une première chose + il y avait pas d'assiette ratée il y avait pas d'assiette brûlée tout était très bien présenté et c'était très BON + et on a vraiment bien mangé hein j'ai trop mangé + le soir j'ai pas mangé [rires des AS et de E].

E, par ce *feedback* (Capron Puozzo, 2018, §16) positif, marque sa satisfaction en félicitant les AS. Les rôles sont inversés, d'une certaine façon, car elle devient spectatrice (dégustatrice) de la tâche (plat) réalisée par les AS. Elle marque son admiration en énumérant les réussites du groupe. Ce *feedback* permet de « motiver durant la réalisation d'une tâche complexe (...) et [sert] à féliciter une fois le but atteint, mais en pointant les compétences acquises » (*Ibid.*). N'oublions pas, de plus, que dans la cuisine, il y a cette notion de faire plaisir, de donner à goûter des bonnes choses. Le ressenti en est d'autant plus fort.

2.4. Faciliter l'apprentissage : les styles de l'enseignante

Les différentes façons d'accorder la parole aux AS, de corriger leurs erreurs, de les impliquer, sont des aspects à considérer. « On pourrait également évoquer les déplacements, le fait d'aller écrire au tableau, d'autoriser ou non les improvisations, le recours à des mises en situation, des plaisanteries, l'appel à son propre vécu » (Muller, 2022 : 101).

L'humour est une façon de favoriser une ambiance détendue mais il peut aussi entraîner une perturbation dans la face des AS si la plaisanterie est mal comprise.

2.4.1. L'humour : entre ambiance détendue et risque pour la face

Lors de l'activité en sous-groupes de classement de la fiche technique⁶³ (vidéo 4 ; annexe 18, p. 21), E s'approche de trois AS pour observer leur travail (0:40). Abdo l'interpelle : « c'est bon ? ». E répond sur un ton léger : « ben, je sais pas... on va regarder », ce qui provoque le rire des trois AS. Cet extrait montre que la distance, sur l'axe vertical (C. Kerbrat-Orecchioni, [1992], 1996) entre E et les AS est réduite. On y voit une marque de confiance établie dans les interactions (Annexe 6, p. 8).

Lors d'une autre séance (vidéo 9 ; annexe 20, p. 23), E utilise l'humour pour faire travailler, par le mime, le champ lexical sur l'hygiène. Elle demande à chacun de verbaliser une étape du lavage des mains (il y en a six au total) (20:44). Lorsqu'un AS se trompe, E demande à tout le groupe de recommencer. C'est une façon ludique de faire travailler le vocabulaire et de favoriser la collaboration. E a un rôle « d'animateur » (Dabène, 1984) allant même jusqu'à simuler le son d'un *buzzer* pour indiquer une mauvaise réponse (20:43). Les AS rient et sont détendus. Ils ne sont pas inquiétés par le fait de se tromper. Ce style d'enseignement est rendu possible parce qu'il y a une bonne entente et une cohésion dans le groupe. Mais il faut faire attention à la gestion des faces afin que les AS ne se sentent pas ridiculisés. E doit bien connaître son groupe pour appréhender le contexte d'enseignement / apprentissage. La classe, c'est un groupe d'humains, et enseigner, c'est travailler avec et pour des êtres humains (Tardif & Lessard, 1999 : 281).

Dans la séance consacrée au débriefing de la journée des recettes (audio 1 ; annexe 20, p. 23), E rebondit sur le propos d'une AS et en profite pour faire un trait d'humour. Le groupe rit mais on ne sait pas comment l'AS concernée réagit. A-t-elle perdu la face ? S'est-elle sentie déstabilisée par ce qui aurait pu s'apparenter à une moquerie ?

⁶³ Cf. *supra* : p. 57.

E : qu'est-ce que vous avez goûté Mahin ?
 Mahin : j'ai goûté Nene
 E : LE PLAT DE Nene [rires de quelques AS] Si vous goûtez Nene [rires plus nourris du groupe] c'est Nene que vous mangez. Le plat de Nene [en riant] Elle a mangé Nene.
 Une AS : le plat de Nene
 E : Oui, le plat de Nene (sourire). Oui, j'ai goûté le plat de Nene.
 Mahin : Oui

On peut noter que faire de l'humour en classe de langue peut s'avérer risqué. Les AS peuvent ne pas le comprendre ou mal l'interpréter. « Ne peut jouer avec le langage que celui qui commence à le posséder » (Martin, 2002 : 14). Or, dans la classe le niveau est globalement débutant (allant de A1 à A2+, début de B1 pour seulement deux AS). On peut néanmoins penser que, grâce à l'établissement d'un lien interpersonnel construit au fil des séances, la réception de l'humour est mieux accueillie par les AS. S'ils font confiance à leur enseignante, alors pourquoi soudainement serait-elle en position de juger ou de se moquer ? D'une certaine façon, si E fait rire les AS, ils l'aimeront et s'ils l'aiment, ils feront ce qu'elle demande et seront dans de bonnes dispositions pour apprendre (Décuré, 2005 : 41). N. Décuré affirme que l'humour est une « arme de séduction massive » (*Ibid.*). Nous verrons néanmoins que parfois, une remarque même bienveillante de l'enseignant peut provoquer une perte de face, en lien avec la gestion des émotions.

2.4.2. Le rappel au cadre – le refus de l'autorité

Les styles d'enseignement peuvent aussi se caractériser par l'absence d'un trait, ici l'autorité. Dans cet extrait (début de la vidéo 9 ; annexe 20, p. 23), on voit E accueillir Mahin et Asha, qui sont en retard (c'est le retour de la pause). E leur propose de s'asseoir sans autre remarque. Une fois que tout le monde est installé, elle reprend la parole pour rappeler le cadre que les AS se sont engagés à respecter⁶⁴.

E : Alors il est quelle heure sur vos téléphones, là ↑
 Mahin : 37
 E : 37 ↑ 39 ↑ Normalement on commence à quelle heure ↑
 Groupe : XXX
 E : 30. C'est quoi la qualité la plus importante chez un commis ↑
 Mahin : ponctuel
 E : la ponctualité
 Nene : respecte l'heure
 E : [lentement] respecter l'heure + ne l'oubliez pas

⁶⁴ Le premier jour, lors de la présentation du programme par l'équipe, les AS signent le règlement intérieur qui stipule qu'ils doivent être à l'heure et justifier leurs absences. L'équipe et E insistent particulièrement sur la ponctualité mais il est souvent nécessaire de rappeler cette règle.

[Le groupe parle, Nene et Kamil semblent ne pas être d'accord]

E : on a toujours une bonne raison d'être en retard + mais au travail ce n'est pas possible

[plus doucement] Ça + on l'a déjà dit plusieurs fois + d'accord ↑

Mahin : oui

E : donc la semaine prochaine vous commencez votre stage + la chose la plus importante

[elle articule lentement] RESPECTER LES HORAIRES ++ D'accord ↑ c'est la base +

OK [En disant cela, E accompagne son propos d'un geste des deux mains, à plat, en avant]

E adopte un ton conciliant qui permet à la classe de réagir à ses propos. L'interaction se termine par une remarque de Nene concernant les temps de pause. E confirme ensuite que, à la fin d'une pause, il est de la responsabilité des AS (ou des employés) de revenir en classe (ou à leur poste), et ce n'est pas à la professeure (ou au chef) d'aller les chercher. Le rapport de places initié par E est horizontal, basé sur la proximité. Elle utilise des « relationnèmes⁶⁵ ». « L'enseignant doit avoir confiance en lui mais aussi en son élève » (Privas-Bréauté, 2013 : 2-3). Dans cette interaction, on voit que E choisit de faire confiance aux AS en sollicitant leur réaction et en initiant une discussion autour de la ponctualité.

Intéressons-nous maintenant aux observations faites en cuisine pour comprendre comment les chefs interagissent avec les AS.

3. Transmettre les gestes techniques : rôles et styles d'enseignement des chefs

Travaillant depuis fin 2020 sur le programme, nous avons établi une relation de confiance dans l'équipe pédagogique. Au départ, chaque partenaire gardait quelque peu ses distances et il m'a été difficile d'obtenir les supports professionnels. N'oublions pas qu'ils sont la propriété de leurs auteurs (formateurs ou centre de formation) et qu'il n'est donc pas toujours aisé de les consulter. Finalement, j'ai pu récupérer plusieurs fascicules sur les normes d'hygiène, sur la mise en place et les cuissons, ainsi que le livre des recettes (pour ce dernier dès la promotion 1). La cuisine professionnelle a ses codes et son vocabulaire. Il faut donc « collect[er] [des supports] au plus près du terrain » (Carras, 2022 : 44). Même si on pense tous et toutes connaître la cuisine, la compréhension et la didactisation des cours de FOS « peut constituer une difficulté pour l'enseignant s'il n'est pas familiarisé avec le domaine en question » (*Ibid.*).

Nous allons voir que, malgré des objectifs différents, nous retrouvons des points communs dans les approches des chefs et de E. Nous ferons aussi la distinction entre

⁶⁵ Kerbrat-Orrecchionni [1992, 1996] rappelle qu'ils peuvent à la fois être verbaux [marques d'approbation ou d'encouragements]), para-verbaux [prosodie] ou non-verbaux [proximité physique]) propices à l'échange même dans le cadre d'un rappel aux règles (Annexe 9, p. 11).

les deux intervenants : F1, qui a débuté les cours avec la promotion 7 et F2, responsable culinaire de l'ICP et formateur référent du programme de l'ECM. Au-delà de leurs personnalités, le statut de chacun les place dans une position différente⁶⁶.

Différence notoire avec E : les chefs tutoient les AS. Les AS, eux, vouvoient F1 et F2 et les appellent « chef ». En classe, E demande qu'on l'appelle « Isabelle » même si la plupart des AS l'appellent « Madame » ou « Madame Isabelle ».

3.1. Les rôles des chefs en cuisine

3.1.1. Le rôle de l'expert

La cuisine, ce n'est pas la classe, et de fait les attentes des chefs ne sont pas celles de E. Le but est de maîtriser 129 techniques de base (les différents taillages, les sauces, les pâtes, les crèmes, les cuissons...) et de connaître les règles et les normes d'hygiène et de sécurité alimentaire. Mais aussi et surtout, le commis est un exécutant et son rôle est d'appliquer les consignes. En formation, les chefs F1 et F2 demandent aux AS de travailler individuellement parce qu'ils estiment que même s'ils travailleront en brigade par la suite, ils doivent pouvoir appliquer les gestes et reproduire les techniques en autonomie. De plus, c'est une façon de les préparer à l'examen. Ainsi, contrairement à la classe de français qui les a habitués à travailler en sous-groupes, les AS doivent « s'occuper d'eux-mêmes » en cuisine. C'est ce que j'ai pu observer lors d'une séance consacrée à l'élaboration de la pâte brisée (vidéo 12 : annexe 19, p. 22). Le chef F1 a notamment repris plusieurs fois Anwar très enclin à aider les autres.

3.1.2. « La place » du chef

Le chef a une place en cuisine qu'il ne laisse pas. Dans ce même extrait (vidéo 12 – 0:38), Kamil vient montrer sa pâte au chef qui la tâte sans plus de commentaires. Il fait juste une moue et la retravaille rapidement dans le cul-de-poule⁶⁷. Kamil semble vouloir fraiser la pâte⁶⁸ devant lui. Mais le chef répond : « tu veux faire quoi ? Ah, mais non, ICI C'EST MA PLACE. » On peut raisonnablement penser qu'il parle très fort, voulant ainsi parler à tout le groupe (Annexe 12, p. 14).

⁶⁶ Cf. *supra* : p. 22.

⁶⁷ Saladier à fond arrondi qui sert principalement en pâtisserie.

⁶⁸ Travailler la pâte avec la paume de la main.

F1 s'adresse de façon directe aux AS, sans utiliser de formules de politesse. Il utilise aussi la forme impersonnelle : « on débarrasse » « on lave tout de suite » (vidéo 14 ; annexe 19, p. 22). C'est une façon de s'inclure dans l'action : « On a tous quatre pommes » (vidéo 15 – 00:37) ; il va montrer le geste (couper les pommes) avant que les AS ne le reproduisent. Dans le cours de FOS, j'aborde les différentes formes de discours (impersonnel, impératif). Mais dans ce cas, la non-verbalisation de ce qui est attendu, laisse Kamil dubitative. Elle ne sait pas interpréter la consigne. Doit-elle retravailler sa pâte ou pas ?

3.1.3. Le traitement de l'erreur

Le chef F1 s'adresse ensuite à Rama (01:22 – 02:15) :

F1 : Pareil, là t'as dû mettre ++ T'as mal pesé ton eau [10 sec] T'as pas mis 50 grammes d'eau ↑ ++ [F1 s'approche de Rama] Moi je vois juste ce que t'as fait. [Interruption de Mahin qui passe avec sa toque sur les yeux ce qui fait sourire le chef] [Rama dit quelque chose d'in audible]

F1 : ben + je sais pas, euh. C'est toi qui a pesé ++ On est d'accord ↑ C'est toi qui a pesé.

Le chef interroge Rama pour qu'elle puisse verbaliser son erreur. Mais elle semble complètement perdue et ne pas comprendre ce que le chef lui demande (Annexe 12, p. 14). La cuisine a un rythme très différent de la classe. Même si je dois suivre un programme dense, je réemploie le vocabulaire en revenant sur ce qui a été fait en cuisine. L'objectif est de maintenir la progression et la confiance des AS dans leur apprentissage.

Lorsque les AS vont refaire la pâte une deuxième fois (pour la tarte aux pommes), F1 fait particulièrement attention à ce que Rama fasse bien les pesées et il lui redit de façon bienveillante : « attention, quand on fait bien les pesées, ça marche tout seul. D'accord ? [voix douce] (audio 4 – 2:22 ; annexe 19, p. 22). Lors du débriefing (audio 5 – 2:16), il l'interpelle à nouveau pour lui demander ce qui est important lorsqu'on fait la pâte. Rama ne trouve pas la réponse. Pour autant, le but de F1 n'est pas de la mettre en difficulté, mais bien de l'accompagner dans son raisonnement afin qu'elle comprenne son erreur. F1 conclut cet échange en s'adressant au groupe : « s'il y a un souci, on demande, on recommence ».

« Bien me regarder. Je dis, je fais, je vous montre ++ Donc bien regarder et si vous n'avez pas compris, demandez. "Chef j'ai pas compris". Je refais, c'est pas grave. +++ D'accord ? Pas hésiter. » (audio 5 – 5:08, annexe 19, p. 22)

De même, le chef F2 pose beaucoup de questions en débriefing, ce qui permet de réemployer le vocabulaire et de faire réexpliquer les techniques (par exemple, avec l'œuf poché dans la vidéo 19 [annexe 19, p. 22]). F2 fait également reformuler les AS quand ils ne comprennent pas : « qu'est-ce que tu as compris ? » (vidéo 17 – 0:25- 0:40).

Dans l'interaction entre F1 et Kamil, le chef est dans un rapport de places vertical, en position haute. Il utilise une réfutation, pour dire que c'est « sa place », taxème sous forme d'autorité (Dejean, Lauginie, Moïse, 2019 : 81). Ici, les rapports de places sont plutôt inégalitaires et la relation peut être considérée comme asymétrique. Pour autant, notons que F1 et F2 jouent aussi un rôle d'« évaluateur » (Dabène, 1984), en sollicitant les AS (comme dans le cas de Rama ou lors des débriefing). Si les chefs se posent en « informateur » (*Ibid.*), ils sont aussi « facilitateur » (Privas-Bréauté, 2013) des apprentissages.

3.2. Les styles d'enseignement

Voyons maintenant au travers des styles d'enseignement comment les relations entre AS et chefs se manifestent.

3.2.1. Les marques d'encouragement

Dans la vidéo 13 (01:30 - 03:15), nous voyons comment le chef F1 s'appuie sur Mahin, qui a déjà une expérience en cuisine (en Grèce), pour montrer le taillage. C'est une façon de la valoriser, de la mettre en confiance. Il vérifie que tout le monde a bien compris en posant la question au groupe, ce à quoi certains répondent « oui, chef », puis il reformule à nouveau l'explication. Le chef F1, malgré le rythme imposé par la cuisine, prend le temps d'expliquer plusieurs fois. Pour rappel, cet extrait vidéo date du troisième jour de cuisine.

Le chef F1 utilise aussi des marques de satisfaction. Lors du retour sur la journée des recettes (audio 5 – 4:22 ; annexe 19, p. 22), il a ses mots :

F1 : Je tenais à vous féliciter pour aujourd'hui. Vous avez très bien travaillé. Vous avez sorti + il est sorti des très belles assiettes. On a réussi à voyager.

On entend certains AS comme Nene ou Mahin dire « merci chef » plusieurs fois.

Les marques d'encouragements, en soulignant notamment « un premier succès » (Chiousse, 2001 : 53)⁶⁹, sont importantes pour la confiance et l'apprentissage des AS.

3.2.2. Entre bienveillance et fermeté

Le chef F1 utilise beaucoup « allez », « on vient voir ». Il donne le rythme tout en vérifiant que les AS suivent bien. Il a un ton et une posture bienveillants. Il accompagne les AS notamment lorsqu'il cherche du matériel : « Tu n'as pas d'économe Asha ? On va en trouver » (vidéo 15 – 03:55 ; annexe 19, p. 22). De même, lorsqu'il explique les conversions

⁶⁹ Cf. *supra* : pp. 38, 63.

pour préparer les pesées pour la quiche, il s'adresse à plusieurs AS pour vérifier qu'ils ont bien compris (audio 2). Le contexte est important : les AS sont encore en train de découvrir la cuisine à ce stade de la formation.

Pour autant le ton peut être ferme, en particulier lors du rappel d'une consigne déjà donnée (audio 3 - 7:33 - 8:10).

F1 : Pour l'instant, je vous ai demandé de faire / Anwar, c'est quoi la consigne ? [3 sec]

C'est quoi la consigne ? ++ La consigne c'est quoi ?

Nene : c'est faire les pesées.

F1 : la consigne que j'ai donnée, c'est quoi ?

Anwar : la pâte ?

F1 : non ++ j'ai dit on refait les mêmes PESÉES

Nene : [doucement] Oui chef.

F1 : j'ai pas dit on refait la pâte

3.2.3. De la fermeté à l'autorité

F2 utilise un ton plus direct que F1 pour s'adresser aux AS : « je les veux en paysanne » (vidéo 16 – début ; annexe 19, p. 22). Lors de cette observation (du 4/5/23), les AS sont en cuisine depuis douze semaines. Contrairement à F1 qui utilise le « on » pour s'adresser aux AS, F2 annonce ce « qu'il veut ». Par ailleurs, il n'appelle pas les AS par leur prénom et utilise parfois des interjections pour les interpeller : « allo » (vidéo 18 – 3:35 et 5:15 ; annexe 19, p. 22). Son ton est très direct. Dans un autre extrait, (vidéo 18 – 0:25 - 0:40), F2 fait une demande qu'Asha ne semble pas comprendre. Le chef lui tend des échalotes pour faire une vinaigrette, sans autres explications dans un premier temps. Quelques minutes plus tard, il revient vers elle et ajoute de l'huile et du vinaigre, puis des ingrédients qui ne font pas partie de la recette de base de la vinaigrette : moutarde à l'ancienne et fromage blanc. Il goûte, sans rien dire, sans un regard à Asha, puis ajoute du sel et s'en va (vidéo 18 – 7:13).

Les façons de s'adresser à l'AS nous renseigne aussi sur le lien interpersonnel qui lie les AS au formateur. En effet, F2 ne veut pas avoir de liens avec les AS avant l'entrée en cuisine (il me l'a dit à plusieurs reprises lors des promotions précédentes) et ne souhaite pas, comme le confie la CIP lors de notre entretien, connaître leurs contraintes personnelles. Pourtant, la connaissance de son public permet de mieux aborder les freins qui pourraient entraver son apprentissage et favoriser sa mise en confiance. Ce style d'enseignement est pour autant bien accueilli par certains AS et notamment par Asha. Lors d'une discussion en aparté, elle a confié aimer le style d'enseignement de F2. Mahin a également eu une

remarque allant dans ce sens, disant que F2 était plus strict et qu'ainsi elle travaillait plus. Les AS, selon leur culture, leur vécu et leur personnalité, peuvent avoir une façon positive d'accueillir un style d'enseignement qui pourrait paraître freiner l'apprentissage à l'enseignante-observatrice que je suis. De plus, n'oublions pas que nous sommes au moment du dressage, « le coup de feu », ce qui peut aussi expliquer le ton et le rythme du chef.

Lors du *débriefing*, (Vidéo 19 – 13:33 - 13:55), on voit le chef s'agacer des commentaires de Tea. F2 rappelle que ce qu'ils ont fait aujourd'hui en cuisine, ce sont des révisions. Tea l'interrompt. On ne l'entend pas mais on comprend qu'elle signale qu'elle n'a pas vu ces recettes auparavant. Ce à quoi F2 lui rétorque :

F2 : Ah ben toi non, mais t'avais qu'à venir.

Tea : XXX [Tea rit visiblement nerveusement]

F2 : [geste d'agacement : il tape sur le plan de travail] Tu pouvais demander aux collègues de te donner les feuilles.

Tea : XXX.

F2 : [nouveau geste de la main levée puis tapée sur le plan de travail] C'est toi qui vois.

Euh ::: Mais moi j'apprendrai pas pour toi, ça c'est sûr. +++ euh:: qu'est-ce que je voulais dire ? [Tape à nouveau sur le plan de travail] Oui.

Le chef reprend son explication au groupe et met ainsi fin à l'échange. Il semble agacé. Sa posture corporelle et son discours le montrent assez clairement. Nous sommes en fin de formation, veille des départs en stage, et il ne reste que quelques jours de cuisine pour préparer ensuite l'examen. Est-il en partie inquiet pour la réussite des AS ou de celle du centre de formation ? Il nous semble qu'il montre plutôt une certaine forme d'impatience face au non-investissement des AS. Son discours nous apportera des réponses à ce sujet⁷⁰.

3.2.4. L'usage de l'ironie par F2

Bien que l'enseignant puisse utiliser l'humour, y compris de l'ironie, il est possible que les AS ne le comprennent pas⁷¹. Dans cet extrait, il n'est pas certain que Tea ait bien compris les propos du chef (Audio 7 – 0:47 - 2 :07). Elle a un niveau débutant (A1). De plus, ce qui peut freiner l'apprentissage c'est « l'effet du jugement du formateur » (Chiousse, 2001 : 81) entraînant une incompréhension de l'apprenant qui pourrait se muer « en résistance à l'apprentissage » (*Ibid.*).

F2 à Tea : Ouuh la [7 sec] les notes. Tes notes à toi dans ton carnet. Je demande pas une recette sur internet. Là ce que tu as regardé + tu as regardé des pommes paysannes. C'est une recette +++ Moi je t'ai demandé un taillage + paysanne. +++ Si tu regardes les

⁷⁰ Cf. *infra* : p. 79.

⁷¹ Cf. *supra* : pp. 46, 65.

recettes sur Marmiton ++ moi je pars ++ j'sers à rien. [5 sec] Tes notes, ton carnet avec tes notes ↑ Il est où ↑

Tea : à la maison

F2 : à la maison XXX [5 sec] Donc la recette + tu prends les patates et tu les fais chez toi. Tu m'envoies une photo. [4 sec] La recette je la fais quand ↑ Chez toi à la maison ou ici ↑

Tea : [5 sec] euh ici

F2 : ça veut dire que tu n'apprends pas tes taillages. Vingt-neuf jours de cuisine + on l'a vu le PREMIER jour + tu l'as vu avec Isabelle et le chef Fabien [F1] avec moi et tu sais toujours pas faire +++ si t'as ça à l'examen tu fais quoi ↑

3.2.5. L'usage de l'humour par F1

Lors du débriefing de la séance du 17/3/23 (troisième jour de cuisine), F1 pose des questions pour savoir ce qu'ils ont fait aujourd'hui. Il demande aux AS de répondre spontanément sans regarder leurs fiches. L'ambiance est détendue et, je trouve qu'elle se rapproche beaucoup de celle de la classe. F1 fait de l'humour lorsqu'il demande aux AS si cela s'est bien passé. Les AS rient :

F1 : Fini la première semaine ↑

Mahin : Oui chef.

F1 : pas trop dur ↑ Fatigué ↑

Asha : pas chef. Pas fatigué.

F1 : Pas fatigué ↑ [rires] Ben allez + on recommence [rires du groupe]

Groupe : XXX

Anwar : [rire] c'est pas fatigué.

Après cette première analyse basée sur nos observations en cuisine, nous nous apercevons que les pratiques d'enseignement dépendent de plusieurs critères et qu'elles ne sont pas toujours la volonté des formateurs eux-mêmes. Elles peuvent dépendre de la personnalité et de la formation des formateurs. Elles sont aussi liées au contexte.

Étant nous-même observatrice, observée et analyste, il nous a semblé essentiel de faire intervenir des personnes extérieures pour mieux comprendre la complexité de ma pratique enseignante et tenter d'aborder de façon plus distanciée, mon agir professoral. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons donc aux perceptions et à l'écart entre le discours des intervenants pédagogiques et les observations.

Chapitre 8 Perceptions de la relation de confiance : écarts et discours

Nous avons vu comment la relation de confiance pouvait se manifester de façon positive ou comment elle pouvait être freinée. Observons maintenant les écarts possibles entre les représentations de E et la réalité. Nous étudierons tout d'abord ces variations à partir de l'observation de classe qui a été menée par le responsable pédagogique de THOT,

Tan Tieu. Nous nous intéresserons ensuite au discours de E au travers des comptes-rendus qu'elle dresse dans le tableau de suivi, puis nous verrons comment elle perçoit sa pratique grâce à l'entretien d'auto-confrontation mené à la suite de l'observation faite par ses pairs. Enfin, nous examinerons le discours des chefs sur leur pratique.

1. Les écarts entre les perceptions de l'enseignante et l'observation de classe

« Derrière l'interaction, se dissimulent des motifs de l'action, des décisions que le professeur est amené à prendre à haute fréquence, des représentations qu'il possède sur l'action à mener », nous dit F. Cicurel (2011c : 41). Lors de l'observation menée par Tan, nous nous apercevons que la parole des AS ne circule pas de façon aussi « égalitaire » que le pense et le souhaite E. S'il est essentiel d'accorder de l'attention à chacun, aux plus débutants en particulier, ceux qui participent le plus prennent souvent la direction de l'interaction. Pourtant, « l'enseignant ou [le] formateur doit, dans chaque cas, s'efforcer d'accorder l'attention à laquelle chaque apprenant a droit (...) » (Chiousse, 2001 : 82).

1.1. La circulation de la parole en classe

Lorsque j'ai demandé à Tan s'il pouvait m'observer dans le cadre de mon mémoire, il a proposé, en lien avec ma problématique, de s'intéresser à la distribution de la parole en classe en suivant une démarche dite « agile » ou « *spider web discussion* », adaptée de la méthode Harkness par une enseignante américaine, A. Wiggins (Annexe 13, p. 15). Elle consiste à favoriser la coopération entre apprenants autour de tables disposées en cercle, en limitant le rôle de l'enseignant dans l'interaction⁷². Tan remarque que ce sont souvent les trois ou quatre mêmes AS qui répondent aux sollicitations de E. Cette dernière donne surtout la parole à ceux qui participent. Il note que Kamil, Anwar, Mahin et Nene sont les plus actifs. Abdo ne parle quasiment pas. Mustafa, Asha et Daouda sont « les sérieux » mais n'interagissent pas avec les autres. Tea et Rama sont très en retrait. Les AS ont tendance à interagir avec leurs voisins directs mais ne s'adressent pas à ceux qui se trouvent en face d'eux. Tan constate que les échanges restent limités et que les AS sont essentiellement tournés vers E (Annexe 14, p. 16). J'apparais, me semble-t-il, plutôt dans un rôle d'« informateur » et d'« évaluateur » que de « facilitateur » d'apprentissage.

Tan note dans son compte-rendu (annexe 14, p. 16) que le groupe « n'applique pas facilement » les conseils de E qui demande aux AS de se lever pour aller « comparer et

⁷² <https://pedagogieagile.com/2020/10/19/harkness-method-spider-web-discussion-et-discussion-agile/>

vérifier leurs réponses ». Les AS semblent, me dit-il après l'observation⁷³, « ne pas comprendre la consigne : “bouger” ». Or, comme nous l'avons vu précédemment dans les autres observations, la correction par pairs et le travail en collaboration sont au centre de la pédagogie que je m'efforce de mettre en place. Mais toutes les situations de classe ne me permettent pas de l'instaurer efficacement et si cette démarche pédagogique n'est pas clairement initiée, elle ne fonctionne pas. Cette remarque nous renvoie à l'enseignement de médiation présenté par S. Chioussse⁷⁴. Si l'AS doit être au centre de ses apprentissages, l'enseignant garde un rôle central mais son guidage doit prendre en compte les spécificités de chacun. Tan observe que je reste au cœur des échanges et « que cela rend la séance plus dynamique ». Il ajoute néanmoins, qu'« il serait intéressant maintenant de distribuer la parole de manière plus importante et d'aller chercher les plus discrets, voire faciliter les questions-réponses au sein du groupe » (conclusion, annexe 14, p. 16).

1.2. Des apprenants-stagiaires autonomes ?

À un moment, E s'absente de la classe et Tan remarque que malgré la consigne, les AS ne travaillent pas comme demandé mais discutent sans lien avec l'activité. Il me partage cette remarque après l'observation. Je lui réponds que les AS ne « sont pas du tout autonomes », sans donner plus d'explications. Je questionne alors Tan afin qu'il donne son point de vue sur le fait que je pourrais peut-être « trop materner » le groupe. Il ne pense pas que j'infantilise les AS, mais que je les soutiens et qu'ils « se sentent en confiance » en ma présence. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur le difficile équilibre entre bienveillance et cadrage⁷⁵.

Cette observation a eu pour but de révéler des écarts entre ma perception de l'enseignement et la réalité observée. Elle m'a aussi permis de m'interroger sur ma pratique et de réfléchir à de possibles solutions pour améliorer la distribution de la parole : constitution de groupe de niveaux ou au contraire de groupes aléatoires avec tirage de carte de couleur, par exemple. Cette observation a donc eu une double utilité et a été très bénéfique me permettant un premier accès à mon agir professoral.

Intéressons-nous maintenant à mon discours, dans le tableau de suivi, où je note, entre autres, mon ressenti sur le groupe.

⁷³ Tan m'a fait part de ses remarques tout de suite après l'observation et un entretien d'auto-confrontation improvisé s'en est suivi.

⁷⁴ Cf. *supra* : p. 37.

⁷⁵ Cf. *infra* : pp. 81, 85.

2. Le discours de l'enseignante dans le tableau de suivi

Après chaque séance de classe, je remplis un tableau de suivi. Ces retours ont plusieurs objectifs : transmettre des informations importantes pour l'équipe (annexes 16-17, pp. 18-19) et avoir un suivi exhaustif de ma pratique et de la motivation des AS au jour le jour. Ces données me sont utiles et me permettent d'adapter le contenu de mes séances, au fur et à mesure de la formation (durant les premières semaines consacrées au FOS, ainsi que lors des cours de français intégrés au calendrier des semaines de cuisine). Néanmoins, ce tableau étant lu par ma « hiérarchie », nous verrons que l'entretien d'auto-confrontation apportera plus d'éléments pertinents concernant mon agir professoral, car « des écarts entre les discours et l'agir de l'enseignant » peuvent apparaître (Muller, 2022 : 134).

Notons avant cela (car c'est un indicateur de la manière dont les relations entre formateurs s'établissent, dans un contexte mêlant plusieurs intervenants pédagogiques) que les chefs n'ont pas utilisé le tableau hebdomadaire construit pour la promotion 7⁷⁶. Cela nous montre aussi que contrairement à E qui s'intéresse aux retours de la cuisine, les chefs ne posent jamais de questions sur la façon dont les AS progressent en classe de français. Ceci-étant, il ne faut pas négliger le temps passé à remplir des comptes-rendus. Les formateurs de cuisine ne partagent peut-être pas la même « culture de l'agir professoral » ? Comme nous le verrons dans son discours, F2 est surtout centré sur sa pratique de transmission des savoirs et pas sur le « *comment* (...) processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience » (Boutinet, [1995], 2020 : 84).

2.1. Adapter et justifier sa pratique d'enseignement

Dans la colonne « Points positifs à encourager / points d'attention », je note des informations concernant le groupe. Nous voyons ainsi que j'ai conscience que certains AS « prennent plus de place » alors que d'autres sont plus réservés. Par exemple, je ne comprends pas l'attitude de Tea, le premier jour, et je l'assimile à un manque de motivation. Je remarque qu'elle a toujours du mal à s'intégrer au groupe après quelques jours. Ainsi mentionnée, cette remarque pourra être vue et discutée avec la CIP, le cas échéant. L'intérêt du tableau est d'avoir une trace écrite commune pour ne pas oublier des événements importants qui peuvent impacter le contexte d'enseignement / apprentissage, en particulier avec un groupe aux contraintes personnelles et sociales fortes.

⁷⁶ Pour rappel, une adaptation du tableau a été faite (Annexe 15, p. 17), afin que les chefs puissent suivre la progression du groupe. Un onglet leur a été réservé afin qu'ils inscrivent leur retour d'expérience.

Le tableau me permet aussi d'adapter les modalités de travail : le lundi 23 janvier (annexe 16, p. 18), je propose à Nene de changer de place, ayant remarqué que Kamil était moins concentrée quand elles sont toutes les deux à côté.

Je fais aussi mention des AS sur lesquels je peux m'appuyer dans ma pratique, parce qu'ils disposent d'une expérience professionnelle ou d'un niveau intermédiaire en français.

Ce tableau est aussi un moyen de justifier ma pratique notamment lorsque la dynamique du groupe est impactée par des éléments extérieurs, comme ce fut le cas le mercredi 25 janvier, avec un problème lié à la rémunération. J'ai alors indiqué que cela avait généré de l'inquiétude dans le groupe : un « frein » potentiel à l'apprentissage (annexe 16, p. 18). J'inscris également les problèmes techniques qui empêchent de réaliser certaines activités, comme le 31 janvier lors d'une rupture de connexion avec internet. Enfin, je fais part de frein lié au niveau de français des AS, comme c'est le cas avec Mustafa : il me semble pertinent de noter qu'il « est tout juste lecteur » et que cela peut entraver sa compréhension en cuisine.

Si les données sont factuelles, elles correspondent à mon ressenti à un « instant T ». Elles me permettent néanmoins d'agir sur mon enseignement de façon asynchrone, en mettant à distance et par écrit, mes perceptions sur le groupe et sur ma pratique.

2.2. Percevoir une « identité de groupe » (Cicurel, 2011c : 51)

On s'aperçoit que les mots : cohésion, dynamique, implication (voir les 26, 27 et 31 janvier : annexe 17, p. 19) reviennent beaucoup dans mon discours pour décrire le groupe et les AS. Nous voyons que mes propos sont valorisants (26 janvier : « Mustafa prend confiance », « Rama est moins dans l'urgence quand elle parle », « Kamil, très impliquée aide Asha ») et même si je n'omet pas certains éléments liés au cadre, pouvant freiner l'apprentissage (problématiques des retards et des absences), nous lisons dans mon discours que je cherche à comprendre ce qui peut perturber le contexte d'enseignement : « voir comment gérer les absences car les RDV sont nombreux » (vendredi 27 janvier). Je relève les marques d'implication, notamment celle de Tea qui « commence à trouver sa place » (vendredi 27 janvier). Ainsi, mon discours pourrait être qualifié de « bienveillant » et est assez proche de ce qui a été observé jusqu'à présent. D'ailleurs, l'intitulé de la colonne (que j'ai choisi), « points à encourager », en est l'illustration.

Nous pouvons néanmoins nous interroger sur la fréquence du suivi. Un AS peut être très en retrait une journée pour des raisons personnelles. Il faut avoir une vue plus globale

pour en tirer des conclusions équilibrées sur l'implication globale des AS. Enfin, ce discours est celui d'un compte-rendu et non d'un regard distancié sur une pratique (Cicurel, 2011c : 51) contrairement à l'entretien d'auto-confrontation.

Analysons désormais les discours des chefs pour appréhender la perception de leur pratique et repérer d'éventuelles différences par rapport à nos observations. Cette analyse nous permettra également de comprendre comment je me positionne vis-à-vis des chefs.

3. Les discours et les représentations des chefs

Intéressons-nous tout d'abord aux propos de F1 issus de l'entretien semi-directif mené juste après notre observation du 17 février 2023, au troisième jour de cuisine.

3.1. Le chef Fabien (F1)

Quand je questionne F1 (Annexe 22, p. 42) sur son approche pédagogique, il me répond à voix basse qu'il privilégie l'écoute et la patience (L924-925). Il mentionne F2 en faisant référence à son expertise (L963-964). Son discours révèle qu'il a tendance à se comparer fréquemment à F2. Malgré un manque apparent d'assurance, cela ne se ressent pourtant pas lorsqu'il anime les cours de cuisine.

3.1.1. Un discours valorisant la pratique et les apprenants-stagiaires

F1 est conscient des difficultés des AS. Je suis étonnée car il ne l'a jamais exprimé dans les échanges que nous avons pu avoir sur les autres groupes. « Ils n'ont pas à rougir » (L927-951), me dit-il, faisant référence à d'autres AS en formation, francophones et commis de cuisine. Parlant de la promotion 7, il ajoute : « Je dirais qu'ils sont très à l'écoute ». Néanmoins, il émet quelques réserves sur leur niveau de compréhension (L875-891).

F1 déclare qu'il prend soin de s'appuyer sur certains AS. Il fait ici référence à son échange avec Rama⁷⁷.

F1 : c'est aussi plus parlant pour le groupe + c'est quelqu'un du groupe donc là en plus elle met en + ça ça la met en valeur + ça c'est toujours bien + s'appuyer sur leurs compétences à eux [celles des AS]

Pourtant, nous avons vu lors de l'observation, que Rama ne semblait pas comprendre ce que F1 attendait d'elle. L'étude du discours met aussi en évidence le besoin de

⁷⁷ Cf. *supra* : p. 68

justification du formateur (Cicurel, 2011c : 51). F1 justifie sa pratique en disant qu'il répète régulièrement qu'on lui dise quand on ne comprend pas (L975-976).

3.1.2. Un entretien reflétant le discours de l'enseignante en miroir

L'analyse de l'entretien permet aussi de se rendre compte que je justifie ma pratique d'enseignement lorsque F1 me fait part de lacunes dans la compréhension du mot « consigne » (L1011-1021) :

F1 : Oui des fois c'est :: c'est compliqué parce que le mot consigne ++ des fois :: ils comprennent pas

E : Ah oui ↑ pourtant je l'utilise tout le temps

Je me remets également en cause et je suis prête à adapter mon agir professoral : « et ça faudra moi que j'insiste plus sur les modalités de travail ».

Je justifie aussi ma pratique, dans cet entretien avec F1, par exemple en évoquant le travail fait en classe sur le calcul (L1078). J'insiste enfin sur les spécificités du public pour m'assurer que F1 a bien conscience des difficultés liées à leur contexte (L1053-1055).

Cet entretien constitue une opportunité de communiquer de manière informelle avec les chefs, me permet de mieux comprendre des aspects de leurs pratiques d'enseignement, de leur communiquer mes ressentis sur le groupe et de justifier mes choix pédagogiques.

Intéressons-nous maintenant au discours de F2 qui révèle d'autres éléments liés à la formation et au groupe et aussi au rapport que j'entretiens avec ce chef, qui est le formateur référent du programme pour la cuisine.

3.2. *Le chef Fabrice (F2)*

L'entretien commence de façon très différente de celui avec F1 (Annexe 23, p. 49). Je tente de savoir ce qui « fonctionne » ou « ne fonctionne pas » en cuisine, en lien avec le vocabulaire appris en classe de français. F2 a bien conscience que je reviens sur les difficultés que les AS rencontrent en cuisine et qu'il m'arrive de déplanifier mon programme pour m'adapter à leurs besoins (L1113-1115). Néanmoins, en lui posant cette question, c'est comme si j'avais besoin qu'il me confirme cette donnée.

3.2.1. Un discours relevant des lacunes et justifiant une méthode

Comme nous l'avons déjà dit, F2 a une façon très différente de s'adresser aux AS. Il ne les nomme pas (il m'a d'ailleurs confié qu'il ne connaissait pas leur prénom) et se focalise davantage sur les aspects négatifs.

F2 : y en a une en faisant le tour de table elle avait pas intégré qu'il fallait mettre du vinaigre + ça veut dire qu'ils relisent pas les notes qu'ils ont pris

Ils ont de « grosses difficultés de compréhension » et ils « n'impriment pas l'image » (le geste) (L1160-1162), dit-il. Le chef l'explique par un manque d'investissement personnel. Il ne s'interroge pas sur sa pratique et relève surtout les points négatifs du groupe : « Tu restes dans ton coin focalisé sur le geste que tu vas faire et tu prends pas l'initiative ».

On remarque dans son discours, un style impersonnel pour parler du groupe : « ce groupe », « eux ». Par ailleurs, il ne fait pas référence aux AS individuellement. Ses propos semblent englober tout le monde.

F2 explique sa méthode de transmission du savoir : il montre d'abord le geste aux AS, puis les laisse le reproduire seul (L1147-1155) quitte à ce « qu'il rate le plat ». Le traitement de l'erreur est mis en pratique. Cette approche peut être intéressante mais F2 ne la relie pas à la question de la mise ou de la perte de confiance. On ne sait pas s'il accompagne finalement cette démarche d'encouragements en soulignant les points à retravailler. Pourtant, il est important de minimiser l'impact des facteurs négatifs et de stimuler ceux qui sont positifs, et notamment concernant l'évaluation, d'avoir « une politique sur la correction d'erreurs qui ne soit pas vécue comme une menace de la part des élèves » (J. Arnold, 2006 : 411).

L'entretien a aussi servi à aborder des éléments importants qui me posent question. Je reviens sur les spécificités du public et notamment que le fait que les AS sont peu ou pas scolarisés. F2 dit qu'ils n'ont « pas de méthode » et aussi qu'ils ne se servent pas de leur carnet car « c'est la génération smartphone ». S'en suit une discussion autour de l'utilisation du répertoire, Je propose de l'intégrer plus tôt dans le programme (L1215-1240). On voit ici une nouvelle tentative de justifier ma pratique auprès du chef.

E : c'est peut être quelque chose qu'on pourrait encore plus travailler même si on le fait déjà la prise de note en français (L1219-1220)

3.2.2. Un discours prônant l'autorité et justifiant le style d'enseignement

F2 (L1241-1243) n'est pas dans la négociation. Il imprime une marque d'autorité forte et à ce titre on note une différence dans le discours des deux chefs.

F2 : Notez-le dans votre carnet + dans une semaine je prendrai un de ces machins de ces recettes que nous avons fait que je vous ai demandé de retranscrire + vous savez le faire vous restez à mon cours + vous savez pas le faire vous sortez de mon cours + c'est non négociable

D'une manière similaire à F1 et à E, F2 justifie sa pratique (L1118-1127).

F2 : toi t'es dans un contexte moins hostile + moi j'ai tout de suite besoin d'un résultat + donc je vais prendre moins de temps + je vais prendre moins de gants et enfin là tu le vois + moi c'est quand ça brûle ça brûle tout de suite (...) du coup on est beaucoup plus brusque parce que y a un résultat qui est attendu derrière

Il se définit comme quelqu'un d'intransigeant (L277-1283). Il se défend d'être caractériel : « Je suis dur mais pas caractériel » ou injuste : « tu m'as jamais sur le dos pour histoire de casser + c'est vraiment pour pousser et progresser. »

Je propose de lui faire des retours sur les difficultés (linguistiques ou « d'apprendre à apprendre ») des AS (L1334-1341). En réalité, ces informations sont présentes dans le tableau de suivi, mais les chefs ne le consulte pas. F2 répond que cela pourrait être intéressant mais que cela ne correspond pas à « son mode de fonctionnement » et qu'il « ne fait pas à la carte ». Il ramène son discours à l'employabilité : « tu es un employé voilà + je dois t'employer à faire une tâche + si toi t'as une difficulté bah c'est à toi de compenser ».

Le discours de F2 révèle un style d'enseignement différent de celui du chef F1 et de E. Nous ne notons pas d'écarts significatifs entre son discours et nos observations. On remarque aussi qu'il se pose peu de questions sur sa pratique et que je semble être la seule intervenante pédagogique à m'interroger sur mon agir professoral.

Chapitre 9 Comprendre son agir professoral

Intéressons-nous maintenant à ma perception de mon agir professoral. Pour cela, nous reviendrons sur certaines observations, l'analyse des interactions permettant de rendre compte d'un « certain nombre de fonctionnements et aussi de décalages » (Cicurel, 2011c : 49). Nous examinerons principalement mon discours à partir de l'entretien d'auto-confrontation qui s'est déroulé en deux parties (EAC1 et EAC2) à la suite de l'observation de classe du 17 mars 2023. Nous présentons le contexte de ces deux entretiens en annexe 18, en pages 20 et 21.

Nous verrons comment le contexte institutionnel peut avoir des répercussions sur mon agir professoral et quels dilemmes sont révélés grâce à « la verbalisation du sujet-professeur sur son action d'enseignement » (*Ibid.*).

1. La complexité et la richesse du cadre institutionnel

1.1. Comment respecter les règles

L'objectif des chefs est d'enseigner non seulement les techniques culinaires, mais aussi le savoir-être et la discipline propre aux métiers de la gastronomie française. D'après

moi, les AS n'ont pas tous la même rigueur lorsqu'ils appréhendent cette formation. Cela peut s'expliquer en partie par leur absence d'expérience professionnelle dans le secteur de la restauration ou également par des éléments culturels⁷⁸. Des règles strictes, comme le respect de la ponctualité (les retards importants ou répétés peuvent entraîner une exclusion pour la journée), sont imposées. C'est aussi vrai dans la classe de français, mais cette règle n'est pas réellement appliquée. À vrai dire, depuis le début du programme, la gestion des retards et des absences a fluctué et aucune règle clairement établie n'a été mise en place. Pour la promotion 7, le groupe ayant des contraintes sociales fortes, il a été demandé aux chefs de faire preuve d'un peu de souplesse. Mais les multiples retards et absences ont entravé la dynamique du groupe et perturbé la relation entre les AS et les chefs. Ce contexte « imposé » par l'équipe terrain de l'ECM a peut-être finalement créé de la frustration chez les formateurs qui a pu se traduire par des tensions en cuisine⁷⁹.

De mon côté, je veille à établir une relation interpersonnelle avec les AS, pour créer un environnement détendu voire convivial, afin de rééquilibrer un programme « très cadré ». Néanmoins, je dois également rappeler les règles de savoir-être indispensables à une posture professionnelle : la ponctualité en est une, comme je le rappelle lors de l'observation de la séance du 27 avril 2023⁸⁰.

1.2. Comment se positionner dans l'équipe pédagogique

Il est intéressant de noter que lors de l'entretien mené avec F2, la première question que je lui pose concerne ce qui « marche » ou « ne marche pas » en cuisine (L1087-1089 ; annexe 23 ; p. 49). Je me positionne dans un rôle qui s'adapte aux besoins des chefs. Cette posture explique aussi pourquoi je déplanifie les activités prévues pour répondre aux besoins des AS, même si, au fil du temps et avec l'expérience, j'ai pris du recul vis-à-vis des remarques « à chaud » des chefs de cuisine.

Plus loin dans l'entretien, j'aborde timidement la question de la visite de la classe par F2 afin qu'il découvre mes pratiques pédagogiques (L1366-1368 ; annexe 23 ; p. 49). D'une certaine manière, je connais déjà la réponse de F2.

E : donc ça t'apportera rien + je dis n'importe quoi tu vois + d'assister à 02h00 de cours de français pour voir comment on communique

F2 : non parce que parce que ça le chef qui va les avoir après il va pas s'amuser à faire ça

⁷⁸ Cf. *supra* : p. 40-41.

⁷⁹ Cf. *supra* : p. 72.

⁸⁰ Cf. *supra* : p. 65.

Nous avons évoqué, avec l'équipe de l'ECM et avec THOT, cette possibilité pour les chefs d'observer la classe de français. Cela n'a jamais été suivi d'effet. Pourtant, cela me semble important.

D'une certaine façon, j'assume un rôle de médiatrice au sein de l'équipe pédagogique. F. Cicurel considère que l'enseignement est caractérisé par « une forme de lutte contre des obstacles à surmonter » (2011 : 142, 177). Certains proviennent du public ou du contexte et d'autres de l'enseignant lui-même (Muller, 2022 : 130). Nous le verrons en étudiant les dilemmes de l'enseignante.

1.3. Comment mettre en place une méthodologie commune

En cuisine, les AS doivent dire « Oui, chef » à chaque consigne donnée, ce qui n'est pas le cas de la classe de français. Selon mes propos, le cours de français est une bulle bienveillante et il y aurait une réelle rupture avec la cuisine (L66, annexe 21, p. 26) :

E : J'essaie aussi de créer une espèce de bulle bienveillante pour les mettre en confiance mais quand ils passent dans la cuisine il y a comme une rupture, avec ce continuum d'apprentissage + voilà + ce cocon + de cette classe très + et + ils appréhendent soit parce que les chefs + ils les voient + ils les connaissent pas + mais ils les voient parce que la cuisine est à côté donc ils les voient avec leur uniforme de chef + leur toque ++ en plus le chef principal c'est un + c'est ce qu'on appelle les cols bleu-blanc-rouge + c'est pas un meilleur ouvrier de France mais il fait partie de l'Académie française de cuisine ++ donc tu vois il y a tout ça autour de + une espèce de + un peu de ++ c'est un stress qui se crée autour de ça.

Lors du visionnage de la vidéo 3, I.1 revient sur l'utilisation du petit répertoire⁸¹, dont la fonction est d'aider les AS à ancrer le vocabulaire technique. Il remarque, en visionnant la vidéo, que les AS ne l'utilisent pas correctement ou pas du tout (pour certains), ce qui témoigne, selon lui, d'un problème de méthodologie (L602, annexe 21, p. 37). J'explique que ce répertoire est dédié à la cuisine : il ne s'agit pas de noter tous les nouveaux mots appris mais plutôt d'écrire les mots nécessaires à la mémorisation des techniques culinaires. Cet exemple témoigne également d'une différence d'attentes entre les cours de cuisine et de français. En effet, les chefs de cuisine ont une forte exigence quant à l'utilisation de ce carnet, tandis que je semble, d'après mon discours, avoir du mal à en faire comprendre l'importance aux AS. Je justifie cela par un manque de communication et de méthode commune.

E : En fait, là-dessus d'ailleurs, il n'y a pas consensus entre l'équipe et la cuisine et moi, enfin disons qu'on n'en a certainement pas assez parlé ; c'est un petit répertoire A6, qui tantôt leur est donné par moi, tantôt leur est donné le premier jour de cuisine. En réalité, moi je serais plutôt d'avis qu'il soit donné par moi, juste avant d'arriver en cuisine, parce qu'en fait ils ne savent pas ce que c'est un répertoire. Pour beaucoup ils ne comprennent

⁸¹ Cf. *supra* : p. 72. Le chef F2 l'évoque dans son échange avec Tea, mais il parle du « carnet ».

pas ce qu'il faut en faire. Et le but c'est qu'ils mettent les mots techniques de la cuisine, les techniques de cuisine, par exemple, la pâte brisée ou + et cetera et qu'ils les mettent dans leur carnet pour que ce petit carnet ils puissent ensuite l'avoir dans la poche de leur veste de cuisine et le ressortir au besoin. Mais non, ils ne l'avaient pas tous et ça, on est ++ ça, il y a un truc à faire parce qu'on n'est pas encore arrivé à leur faire utiliser de façon optimale.

Je reviens ici sur l'approche que j'en fais en classe. Nous voyons que ma place et mon rôle de médiatrice dans l'équipe, entre prise d'initiative et respect du contexte pédagogique, ne sont pas clairement établis. Cette situation interroge sur le rôle de chacun.

Ces perceptions relevées dans mon discours nous ramènent au dilemme proposé par M. Cambra Giné (2003 : 267-270) : « satisfaire les demandes institutionnelles ou les aspects personnels de l'interaction en classe, comme les besoins ou les demandes des apprenants. »

2. Les dilemmes de l'enseignante

2.1. La communication non verbale : entre explication et perturbation

Après avoir regardé les premières minutes de la vidéo 1, je suis étonnée par mon expression non verbale (L8, annexe 21, p. 25).

E : J'enlève mon écharpe, j'ai cherché mon sac + n'importe quoi. En fait, tu ne te rends pas compte à quel point ça perturbe l'auditoire, c'est-à-dire que le fait que je bouge, que j'y aille / et je reviens. J'enlève mon écharpe, vais chercher mon sac. Je trouve que ça perturbe ce que je suis en train de dire parce que tu n'es pas focalisé uniquement sur la parole et ça je trouve ça très perturbant.

Je prends conscience que mon comportement peut perturber les AS dans leur compréhension. Il pourrait s'agir de rituels de fin de pause, analyse I.2. L'accueil chaleureux que j'ai réservé à mon pair, peut aussi avoir perturbé ma propre réinstallation en classe. Finalement, l'intervention du directeur, la présence de l'observatrice et d'une caméra – une double intrusion dans l'intimité de la classe – accentuent le sentiment d'inconfort. Lors de l'EAC2, je reviens sur ma prise de conscience de la place du non-verbal dans ma communication. J'avoue qu'être observée me met mal à l'aise⁸².

Les gestes peuvent être produits inconsciemment (« tu ne te rends pas compte »). M. Tellier, dans son travail sur la communication non verbale en classe, distingue « les gestes qui peuvent être spontanés ou travaillés »⁸³ et insiste sur le fait que « le corps participe (...) à la communication. » (2014 : 103). Mais ces gestes peuvent aussi être perçus comme

⁸² Cf. *supra* : pp. 27.

⁸³ Séminaire de l'action ALADUN (enseigner/Apprendre les LAngues Débutées à l'UNiversité), du vendredi 7 avril 2023. Invité : Marion Tellier, Professeure des Universités à l'Université Aix-Marseille, laboratoire Parole et Langage, intervention intitulée « Comment la gestuelle de l'enseignant s'articule avec les autres modalités de la parole pour créer du sens ».

une perturbation pour les AS : « je trouve ça très perturbant ». Je dis, dans l'entretien, que cela peut brouiller mon message et freiner la compréhension de mon public allophone.

Je constate aussi que j'utilise « vraiment beaucoup mes mains [...] comme accompagnement naturel d'une explication », d'un geste pédagogique. Selon moi, ces gestes « spontanés » contribuent à expliciter mon discours. « Le geste (coverbal) est un élément sémantique de la phrase, indispensable à sa construction et à sa compréhension », nous dit M. Tellier (2014). « Si ces gestes sont essentiels dans la classe de langue, il faut nuancer en disant que la gestuelle peut parfois être mal comprise des apprenants » (Tellier, 2014 : 104). I.1 fait remarquer que s'aider de ses mains permet de conjurer la crainte de ne pas être compris, ce que je confirme :

E : Il y a à la fois de ma part + je répète de toute façon beaucoup et j'utilise beaucoup mes mains avec n'importe quel groupe + c'est en tous cas / c'est ma façon de faire parce que je pense que ça aide et que c'est important qu'ils comprennent avant d'aller plus loin sinon ça sert à rien.

Je suis partagée entre l'importance d'utiliser un geste pédagogique et le fait « d'en faire trop », au risque de perturber la bonne compréhension des AS.

2.1. La gestion de la classe : entre bienveillance et autorité

Lors d'un extrait de la vidéo 2 (L157, annexe 21, p. 28), I.1 aborde le thème de l'autorité dans le cadre de l'enseignement. Il s'étonne de voir certaines AS se maquiller en classe (elles l'ont fait lors de l'observation sachant qu'elles allaient être filmées), soulignant que cela pourrait perturber le cadre et les règles établies. I.1 me demande alors si les AS sont autorisés à manger dans la classe.

E : Tu as complètement raison. Alors, le cadre est strict. Il est énoncé au départ et il est important : on n'a pas le droit de boire - à part de l'eau - on n'a pas le droit de manger ; de toute façon, c'est les règles du centre de formation dans lequel on est accueilli, pour des raisons d'hygiène et parce qu'il y a de la moquette au sol / et puis, moi, je tiens beaucoup à ce cadre / j'ai tout un PowerPoint / le premier jour j'insiste beaucoup là-dessus : sur l'usage des téléphones, etc. + enfin sur plein de choses, sur les retards + et ce cadre est d'autant plus important qu'il permet aussi d'instaurer un cadre qui va être leur cadre de travail par la suite.

Je confirme l'importance des règles pour instaurer un cadre propice à l'apprentissage. Toutefois, je reconnais également l'importance de savoir adapter ces règles et de parfois les assouplir pour maintenir un climat de confiance avec les AS. Je fais une comparaison avec l'éducation que je donne à mon fils :

E : En fait, c'est un peu comme ça que j'ai élevé mon gamin ; le cadre et les règles sont importantes mais parfois il faut savoir lâcher pour que justement, les règles essentielles, soient acceptées et soient mises en pratique. Si tu es tout le temps en train de reprendre

sur tout - ça c'est un peu ma façon de voir aussi la relation aux autres - il y a un moment donné où les gens vont plus savoir quand est-ce qu'ils ont la liberté de s'exprimer.

Cette discussion soulève des questions importantes quant à la manière de gérer l'autorité dans l'enseignement. Selon I.1, il est nécessaire, d'une part, d'établir un cadre clair et strict pour garantir un environnement propice à l'apprentissage. D'autre part, il est important de savoir être flexible et de savoir adapter ces règles en fonction de la situation et des besoins des AS. Finalement, l'objectif est bien de créer un climat de confiance et de respect mutuel entre les enseignants et les apprenants, afin de faciliter l'apprentissage. Cela nous ramène au dilemme énoncé par M. Cambra Giné (2003 : 267-270) qui consiste à « privilégier le contrôle, en favorisant l'autorité, la discipline et l'ordre, ou les activités au cours desquelles l'enseignant fait preuve de proximité et qui permettent d'encourager la motivation et la dimension sociale. »

2.1. L'accompagnement des apprenants-stagiaires : entre gestion des émotions et contrat didactique

L'entretien d'auto-confrontation EAC1 et notamment l'extrait de la vidéo 1 (activité de PO : « se présenter ») (Annexe 21, p. 25), nous montre l'importance de la dimension sociale du public de la promotion 7. Je déclare que je m'attache à être bienveillante avec mon public mais que je le serais également avec un public non fragilisé et non réfugié. « L'enseignement pour moi ce n'est pas seulement transmettre mon savoir mais partager des moments forts avec mes apprenants. » M. Cambra Giné (2003 : 267-270) parle du dilemme de « privilégier le développement humain ou la compétence dans la matière ». Mon discours montre que je privilégie cette dimension humaine dans ma relation aux AS, primordiale pour entretenir une bonne relation interpersonnelle et avoir un cadre performant d'apprentissage.

Cependant, ces relations interpersonnelles peuvent parfois être difficiles à gérer. Je peux être amenée à recevoir les confidences des AS. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la transmission de connaissances et peut également inclure un rôle de confident voire de psychologue. Mais il faut être attentif à bien gérer sa relation avec les AS et à maintenir une frontière claire entre enseignement et accompagnement. Je mentionne à ce sujet une anecdote que j'ai vécue avec une AS. Je dis que je suis alors sortie du cadre :

E : C'est une règle aussi parce que si tu veux euh + je ne suis pas la personne qui les accompagne sur tout ce qui est social, justement pour avoir des garde-fous. Mais, ce jour-là, il n'y avait personne et Kamil avait terriblement mal aux dents. Je me suis retrouvée confrontée - elle me l'a demandé - à répondre à son dentiste qu'elle avait en ligne. Là, je suis complètement sortie du cadre. Et elle avait tellement mal + je me suis retrouvée, à la pause, à l'accompagner dans un centre d'urgence dentaire qui est à 50 mètres du Père Lachaise où on se trouve.

Je me suis rapprochée de Kamil en l'accompagnant chez le dentiste. Plus tard, je l'ai reprise alors qu'elle bavardait avec sa voisine, lui disant, en souriant : « on dirait que ça va mieux les dents ! » Kamil s'est alors recroquevillée puis s'est mise à pleurer. La face de l'AS a été perturbée. Selon moi, et c'est ce que je déclare, il est préférable de ne pas sortir du cadre. Le dilemme auquel je fais face est donc de savoir comment maintenir cette relation de confiance, en étant à l'écoute de problématiques personnelles voire sociales, tout en évitant de franchir certaines limites qui mettraient à mal le contrat didactique⁸⁴.

L'enseignement constitue « un métier de l'humain » (Perrenoud, 1994 : 18), « un métier relationnel » (Perrenoud, 1994 : 223), qui implique à titre personnel l'intervenant. Les interactions humaines y jouent un rôle fondamental dans la mesure où c'est autrui qui est l'objet du travail (Muller, 2022 : 134).

⁸⁴ Pour rendre l'apprentissage performant et pertinent, il est essentiel d'établir un contrat didactique. Ce contrat désigne l'ensemble des comportements de l'enseignant que l'élève attend et réciproquement, en proposant des règles qui délimitent le rôle et la responsabilité de chacun au sein de la relation didactique (Augé, 2013 : pp. 231-257).

Conclusion : Quel agir professoral dans un écosystème FOS ?

Passé le « syndrome de l'imposteur » (Chassangre, 2014 : 32-38), il faut reconnaître qu'un travail de recherche est à la fois exaltant, épuisant, frustrant mais aussi très stimulant. Le vœu que j'avais fait en choisissant ce sujet : comprendre les relations entre AS et intervenants pédagogiques pour mieux agir sur ma pratique professorale, a répondu à mes attentes. Dans ces lignes, je vais revenir sur la méthode de recherche, ce que V. Bigot nomme la « conviction pratique première » (2005 : 2) et sur les leçons à tirer du regard « objectivé » porté sur ma pratique d'enseignement en corrélation avec celles des chefs de cuisine.

En me plaçant comme sujet-observateur de la recherche de deux espaces distincts, la classe et la cuisine, j'ai débuté ma recherche sur des convictions premières, en lien avec mon expérience d'enseignante et ma maîtrise du programme de l'ECM. Ma connaissance des chefs de cuisine, ainsi que des observations faites par des pairs lors de promotions précédentes, des discussions avec le directeur de l'école (ancien professeur de FLE et responsable en ingénierie pédagogique), ont également nourri mon hypothèse de départ (il existerait une rupture dans la confiance des AS au passage de la classe à la cuisine). Ces questionnements m'ont amenée à m'intéresser à ma relation avec les AS et à celle entre les AS et les chefs. Si mon corpus était étendu (observations de classe par des pairs, observations de cuisine par mes soins, enregistrements, entretiens d'auto-confrontation et semi-directifs des chefs), il m'a semblé opportun d'avoir un large spectre de données, ayant à l'esprit l'importance du contexte : s'il pré-existe (cadre institutionnel, statuts des AS et des formateurs, etc.), il est aussi « mouvant » (Bigot, 2005 : 4). « Nous construisons mentalement le contexte des échanges auxquels nous participons à travers un filtre qui dépend de notre histoire interactionnelle et qui peut donc être plus ou moins éloigné de celui des autres participants à l'interaction » (Arditty et Vasseur, 2005, cités par Bigot : 2005, 4-5). Les observations que j'ai menées en cuisine ont montré la prégnance de ce « filtre » et l'importance du contexte et ont apporté une première explication à mon hypothèse de départ.

Par ailleurs, mes propres convictions d'enseignante (volonté d'une pédagogie centrée sur l'écoute, la participation de tous, la bienveillance) ont été mises à mal par les observations et entretiens d'auto-confrontation réalisés par mes pairs. Ils ont révélé des écarts entre discours et interactions mais aussi, et surtout, l'émergence de dilemmes. En effet, mes motifs d'action sont parfois plus orientés vers un désir de maintenir la confiance au détriment d'une efficacité pédagogique. Je reprends l'exemple du « petit carnet » sur lequel les AS doivent écrire les techniques de cuisine : il me semble essentiel de l'aborder

en classe de français afin d'en faciliter l'appropriation par les AS. Je ne l'ai pas toujours fait, car hésitante à m'arroger ce droit, cet outil ayant été initialement proposé par les chefs.

En réalité, ma pratique est très tournée vers une réflexivité dépendant de la cuisine. C'est comme si le regard des chefs, et en particulier de F2, responsable culinaire du programme, pesait sur mon agir professoral. De la même façon que je cherche la négociation en classe, dans un rapport de places égalitaires, je m'oblige au compromis dans mes relations à la cuisine, au risque de ne pas défendre mes propres convictions pédagogiques.

Finalement, ce travail de recherche renforce la confiance que je dois avoir dans ma pratique d'enseignement et me conforte dans l'importance de s'interroger sur son agir professoral tout en ayant à l'esprit la dimension du contexte (micro et macro), et sans perdre de vue le contrat didactique qui nous lie aux apprenants. C'est souvent un jeu d'équilibre dans lequel le partage d'expériences entre intervenants pédagogiques de FLE, du métier, des savoirs transversaux, équipe opérationnelle et encadrante de la formation, doit être central. J'ai la conviction que l'ensemble des formateurs et des intervenants en relation avec les AS, doit avoir une vision commune de la relation apprenants-enseignants (et par extension : encadrants). Cette conviction, comme la confiance, ne se décrète pas⁸⁵ mais doit exister dans une méthodologie construite en commun ; celle appelée de ses vœux par C. Parpette (au regard de la complexité des écosystèmes accueillant aujourd'hui les classes de FOS, on doit élaborer une nouvelle dimension méthodologique⁸⁶). Il faut notamment être prêt à développer un sens de l'écoute et à adapter sa pratique aux besoins du groupe et des individus : un va-et-vient permanent entre FOS et métier. Cette recherche a aussi révélé le fait que ces échanges doivent avoir lieu dans les deux sens, ce qui nécessite, à mon sens, une sensibilisation des formateurs métier au public BPI.

Pour conclure, ce travail de mémoire m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la classe de FOS et la richesse qu'offrent les échanges pédagogiques. J'ajouterai que les observations entre pairs permettent aussi de mettre en perspective sa propre pratique. J'ai pu en faire une d'un collègue de FOS dans le cadre d'un autre programme. Cette observation et la discussion qui s'en est suivie montrent à quel point, nous, enseignants de langue, avons besoin de temps de réflexion pour renforcer notre confiance et notre façon d'aborder la classe pour faciliter les apprentissages.

⁸⁵ Cf. *infra* : p. 25 (Rémon & Privas-Bréauté, 2018 : §2)

⁸⁶ Cf. *infra* : p. 39-40

Bibliographie

ALTET, M. 2008. Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3. In I. Vinatier & M. Altet (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 47-56.

ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. 2005. Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation. *Aile*, 22, pp. 3-16.

ARNOLD, J. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144, pp. 407-425. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> consulté le 10/7/23.

BIGOT, V. 2005. Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, pp. 42-53. En ligne : <https://hal.science/hal-01468268> consulté le 12/8/23.

BOLLE DE BAL, M. 2003. Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, vol. 80, 2, pp. 99-131.

BOURGUIGNON, C. 2006. De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, pp. 58-73. En ligne : <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> consulté le 11/7/23.

BOUTINET, J.-P. 2019. Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilités pour aujourd'hui ? *Savoirs*, 50, pp. 129-153. Paris : L'Harmattan. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-2-page-129.htm> consulté le 26/6/23.

CAMBRA GINE, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CAPRON PUOZZO, I. 2018. Lorsqu'Artémis rencontre Hermès : confiance et reliance mises à l'épreuve. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues, Cahier de l'APLIUT*, Vol. 37, 1. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5824> consulté le 30/6/23.

CARRAS, C. 2022. *Français sur objectifs spécifiques*. Master 2 mention didactique des langues, parcours FLES. Chasseneuil : CNED, Grenoble : UGA.

CARLO, C. 2005. Le « naturel didactique » : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 7, pp. 105-113.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.

CHASSANGRE, K. 2014. Le phénomène de l'imposteur, la peur qui mine la réussite. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 24 (1), pp. 32-38.

CICUREL, F. 2011a. Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines & Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 323-335.

CICUREL, F. 2011b. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

CICUREL, F. 2011c. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, pp. 149-150. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> consulté le 30/6/23.

CICUREL, F. & AGUILAR RÍO, J. I. 2014. Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Le Français dans le monde – Recherches et applications, Pensée enseignante et didactique des langues*, 56, pp.7-13. En ligne : <https://shs.hal.science/halshs-01027492/document> consulté le 5/7/23.

CHIOUSSE, S. 2001. Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. État des lieux et recommandations. En ligne : <https://hal.science/hal-00133764> consulté le 27/6/23.

CUQ, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DABÈNE, L. 1984. Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In Centre de didactique du français (éd.) *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : Ellug.

DEJEAN, C. & LAUGINIE, A. & MOÏSE, C. 2019 *Interactions en classe de langue et didactique de l'oral*. Master 1 mention didactique des langues, parcours FLES. Chasseneuil : CNED, Grenoble : UGA.

DEL OLMO, C. 2016. Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, 35. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5315#tocto2n1> consulté le 10/4/22.

DÉCURÉ, N. 2015. Une promenade ensoleillée : la place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues. *Études en didactique des langues*, hUMOUR, 25, pp.37-54. En ligne : <https://shs.hal.science/halshs-02952573> consulté le 6/7/23.

DÉTRIE, C. 1994. Lecture de : Les Interactions Verbales de C. Kerbrat-Orecchioni. *Cahiers de praxématique*, 23. En ligne : <https://journals.openedition.org/praxématique/1508?lang=en> consulté le 10/3/22.

DUFAYS, J.-L. 2019. Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique – Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp.197-210.

FOERSTER, C. 1990. Et le non-verbal ? In L. Dabène, F. Cicurel, M-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (Eds). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier. pp. 72-93.

GALLIGANI, S. 2022. *Méthodologie du mémoire professionnel*. Master 2 mention didactique des langues, parcours FLES. Chasseneuil : CNED, Grenoble : UGA.

GAULEJAC, V. de 1996. Discussion autour du concept de reliance. *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance, tome 1 reliance et théories*, dirigé par Marcel Bolle de Bal. Paris : L'Harmattan. pp. 131-135.

GOFFMAN, E. [1981] 1987. *Façons de parler* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Les Éditions de Minuit.

KAUFMANN, J.-C. [2004] 2011. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1992. *Les interactions verbales, tome II*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1996. *La conversation*. Paris : Seuil.

LABOV, W. [1972] 1976. *Sociolinguistique* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Les Éditions de minuit.

LACHAT, L. & PUTOT, J. 2022. *Enquête métier : le commis de cuisine*. UTC – Alliance Sorbonne Université.

LIER, L. van 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres : Longman.

MACINTYRE, P. & CLÉMENT, R. & DÖRNYEI, Z. & NOELS, K. A. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 4, pp. 545-562.

MARSOLLIER, C. 2012. *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Lyon : Chronique sociale.

MARTIN, J.-P. 2002. Historique des recherches sur l'humour en français langue étrangère. *Le français dans le monde – Recherches et applications : Humour et enseignement des langues*, n° spécial, pp. 10-22.

MORIN, E. 2005. Voir dans l'autre à la fois sa différence et son identité avec nous. Entretien avec Edgar Morin, conduit par Pierre Bonjour et Bernard Peny. *Reliance*, 17. pp. 9-13. En ligne : <https://doi.org/10.3917/reli.017.0009> consulté le 7/7/23.

MORIN, E. 2014. *La méthode*, 6. *Éthique*. Paris : Seuil.

MORIN, E. 2017. La réforme de la pensée sociologique. *Sociétés*, 136, pp. 101-106. En ligne : <https://doi.org/10.3917/soc.136.0101> consulté le 8/8/23.

MOURLHON-DALLIES, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

MOUSTAPHA-SABEUR, M. & AGUILAR RIO, J. I. 2014. Faire corps avec la voix : paroles d'enseignants. In Tellier, M. & Cadet, L. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des langues. pp. 67-79.

MUCCHIELLI, A. (dir.). 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

MULLER, C. 2014. La relation didactique : une source de dilemmes pour les enseignants de langue. *Études en didactique des langues, Affect(s)*, 23-24, pp.63-75. En ligne : <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045461> consulté le 18/5/23.

MULLER, C. 2019. *Méthodologie du mémoire d'observation de classe*. Master 1 mention didactique des langues, parcours FLES. Chasseneuil : CNED, Grenoble : UGA.

MULLER, C. 2022. *Agir Professoral*. Master 2 mention didactique des langues, parcours FLES. Chasseneuil : CNED, Grenoble : UGA.

NUCHÈZE, V. de 2001. *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.

PARPETTE, C. & CARRAS, C. 2007. Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories et des démarches didactiques. *Actes du Symposium international – Théorie et pratique de la formation en Langues Étrangères Appliquées*. Université de Bilkent, Ankara : Ed. Mumtaz Kaya. pp. 61-70. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376549/file/ParpetteCarras.pdf> consulté le 20/6/23.

PERRENOUD, P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD, P. 1994a. La communication en classe : onze dilemmes. In *Cahiers pédagogiques*, 326, pp. 13-18. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation Université de Genève. En ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html consulté le 18/5/23.

PORCHER, L. 2002. L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse... *Le français dans le monde – Recherches et applications : Humour et enseignement des langues*, n° spécial, pp. 48-53.

PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. 2013. D'« enseignant » à « facilitateur d'apprentissage » : Retracer les contours de la profession d'enseignant de langues vivantes. *HAL Open science*. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01071474/document> consulté le 2/3/22.

RAVAZOLLO, E. & TRAVERSO, V. & JOUIN, É. & VIGNER, G. 2015. *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.

RÉMON, J. & PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. 2018. Introduction – Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 37, 1. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5950?file=1> consulté le 25/6/23.

RICHER, J.-J. 2008. Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? In Keyong, L. Zhihong, P. Rong, F. Richer, J.-J. & Saillard, C. (dir.), *Synergies Chine*, 3, *Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques*. pp. 15-30. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> consulté le 15/07/23.

ROGERS, R. C. [1961] 2005. *Le Développement de la personne*. Paris : Interéditions.

ROGERS, R. C. [1969] 2013. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

ROMAIN, C. 2020. *Relations, Tensions et interactions verbales. De la régulation à la rupture*. Thèse de doctorat non publiée. Université Grenoble Alpes. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03008623/document> consulté le 3/4/22.

SUTTON, R. E. & WHEATLEY, K. F. 2003. Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, 4, pp. 327 358.

STEVIK, E. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachussets : Newbury House Publishers Inc.

TARDIF, M. & LESSARD, C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

TELLIER, M. & CADET, L. 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des langues.

TELLIER, M. 2023. « Comment la gestuelle de l'enseignant s'articule avec les autres modalités de la parole pour créer du sens ». Séminaire de l'action ALADUN (enseigner/Apprendre les LAngues Débutées à l'UNiversité).

TERRIER, L. 2018. Éditorial – De la reliance. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 37, 1. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5950?file=1> consulté le 2/3/22.

TOCHON, F. V. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

TRAVERSO, V. 2008. Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques. *Verbum* XXX, 4, pp. 313-328. En ligne : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/verbum/XXX/atilf_Verbum_XXX_4_6_Traverso.pdf consulté le 8/8.23.

UNDERHILL, A. 1999. Facilitation in language teaching, dans Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sitographie des conférences et journées d'étude

« Penser les formations en FLE en contextes professionnels ou préprofessionnels ». Journée d'étude organisée le 15 juin 2023 par le Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de l'université de Franche-Comté.

En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=Ord7CkvaXP0> consulté le 15/6/23.

« Accueil, asile et intégration des personnes migrantes : quelle politique pour quel accès aux droits ? ». Conférence proposée le 19 avril 2023 par l'Observatoire de l'intégration et de l'accès aux droits des personnes migrantes d'ISM Interprétariat.

En ligne : https://www.youtube.com/live/4_T5XStXSp0?si=SJvrsYxlzm7fISB4 consulté le 19/4/23.

Table des matières

Introduction.....	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE.....	9
Chapitre 1. Présentation du contexte	10
1. L'École des Cuistots Migrateurs	10
1.1. L'objectif et les buts affichés	10
1.2. Les différents contextes.....	11
2. Les partenaires pédagogiques	15
2.1. THOT	16
2.2. L'ICP.....	16
3. Les particularités du public BPI	17
3.1. Un cadre administratif lourd	17
3.2. Un environnement social précaire.....	18
3.3. Un état de santé fragile.....	19
Chapitre 2. Le terrain de stage	20
1. Les missions.....	20
1.1. Mission principale : l'enseignement du FOS.....	20
1.2. Mission d'ingénierie pédagogique	20
2. Le programme de FOS.....	20
3. Les acteurs de la promotion 7	21
3.1. L'équipe terrain	21
3.2. Les chefs de cuisine	21
3.3. Les apprenants-stagiaires	23
Chapitre 3. Problématique, hypothèses et choix méthodologiques	23
1. Les premières questions de recherche autour de la relation de confiance	24
2. La formulation de la problématique et les hypothèses de recherche	24
3. La méthodologie de recueil et d'analyse des données	25
3.1. La méthodologie de l'enquête	25
3.2. La constitution du corpus	27
3.3. La méthodologie d'analyse des données.....	30
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	32
Chapitre 4. Notions clefs et particularités du public adulte	33
1. Les notions de confiance et de « reliance »	33
1.1. La confiance en soi.....	34
1.2. La « reliance »	35
1.3. Avoir confiance en l'autre dans l'apprentissage des langues.....	35
2. L'apprentissage à un public adulte	36
2.1. Psychologie de la vie d'adulte et andragogie.....	36
2.2. Pédagogie et apprentissage des adultes.....	37
3. Le Français sur Objectif Spécifique en formation de commis de cuisine	39
3.1. Le Français sur Objectif Spécifique.....	39
3.2. La dimension culturelle dans le FOS	40
3.3. Le commis de cuisine.....	41
Chapitre 5. Rôles et places, styles d'enseignement et gestuelle.....	41
1. Les rôles de l'enseignant et les rapports de places	41
1.1. Les trois rôles de l'enseignant définis par L. Dabène	42

1.2. L'enseignant « facilitateur » d'apprentissage	43
1.3. Les rapports de places selon C. Kerbat-Orecchioni	44
2. Les styles d'enseignement	45
2.1. Les définitions de F. Cicurel et C. Carlo.....	45
2.2. L'usage de l'humour, la place du rire	45
3. La communication non verbale et paraverbale	47
Chapitre 6. Agir professoral : place des relations interpersonnelles et apparition de dilemmes	48
1. Qu'est-ce que l'agir professoral ?.....	48
2. Les relations interpersonnelles : la gestion des émotions	49
2.1. La notion de face.....	49
2.2. « Les marqueurs d'affectivité ».....	50
2.3. Les émotions de l'enseignant	51
2.4. L'influence des facteurs affectifs	51
3. La notion de dilemme	52
3.1. Les obstacles et les tensions	53
3.2. Les dilemmes selon M. Cambra Giné.....	54
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES	55
Chapitre 7 Manifestations positives et contraintes observées dans la relation de confiance	56
1. Quand les apprenants-stagiaires manifestent leur confiance en classe.....	56
1.1. La place du rire : rire ensemble.....	56
1.2. Le travail en collaboration	57
1.3. L'évaluation par pairs : favoriser l'autonomie des AS	58
2. Le lien interpersonnel apprenants-stagiaires / enseignante	60
2.1. Le corps et la voix de l'enseignante.....	60
2.2. Le traitement de l'erreur.....	61
2.3. Les marques affectives et d'encouragements.....	62
2.4. Faciliter l'apprentissage : les styles de l'enseignante	64
3. Transmettre les gestes techniques : rôles et styles d'enseignement des chefs.....	66
3.1. Les rôles des chefs en cuisine	67
3.2. Les styles d'enseignement.....	69
Chapitre 8 Perceptions de la relation de confiance : écarts et discours.....	72
1. Les écarts entre les perceptions de l'enseignante et l'observation de classe	73
1.1. La circulation de la parole en classe	73
1.2. Des apprenants-stagiaires autonomes ?.....	74
2. Le discours de l'enseignante dans le tableau de suivi	75
2.1. Adapter et justifier sa pratique d'enseignement.....	75
2.2. Percevoir une « identité de groupe » (Cicurel, 2011c : 51)	76
3. Les discours et les représentations des chefs	77
3.1. Le chef Fabien (F1)	77
3.2. Le chef Fabrice (F2).....	78
Chapitre 9 Comprendre son agir professoral.....	80
1. La complexité et la richesse du cadre institutionnel.....	80
1.1. Comment respecter les règles.....	80
1.2. Comment se positionner dans l'équipe pédagogique.....	81
1.3. Comment mettre en place une méthodologie commune	82
2. Les dilemmes de l'enseignante	83
2.1. La communication non verbale : entre explication et perturbation.....	83
2.1. La gestion de la classe : entre bienveillance et autorité	84
2.1. L'accompagnement des apprenants-stagiaires : entre gestion des émotions et contrat didactique.....	85
Conclusion : Quel agir professoral dans un écosystème FOS ?	87

Bibliographie	89
Sitographie des conférences et journées d'étude.....	95
Table des matières.....	96

MOTS-CLÉS : confiance, relations interpersonnelles, agir professoral, FOS, public BPI, commis de cuisine

RÉSUMÉ

Si la confiance ne se décrète pas, on peut étudier ses manifestations. Ce mémoire propose d'analyser les relations entre une enseignante de Français sur Objectif Spécifique (FOS) et ses apprenants, des personnes Bénéficiaires d'une Protection Internationale (BPI), débutantes en français et dans le métier, dans le cadre d'une classe de FOS de commis de cuisine. À partir d'une méthodologie qualitative et d'un corpus mêlant observations de classe, de cuisine, enregistrements audio et vidéo, entretiens semi-directifs des chefs et auto-confrontation de l'enseignante, nous tentons de comprendre les mécanismes d'enseignement / apprentissage qui se mettent en place dans un écosystème fait de partenaires aux pratiques pédagogiques différentes. En s'attachant aux relations interpersonnelles (rapports de places, gestion des émotions, styles d'enseignements, communication non verbale), nous mesurons les écarts qui peuvent exister entre observations et discours. L'analyse des données permet d'accéder à l'agir professoral de l'enseignante et révèle l'émergence de dilemmes impactant sa pratique.

KEYWORDS: trust, interpersonal relationships, teaching practice, French for Specific Purposes (FSP), refugees, kitchen assistant

ABSTRACT

If trust cannot be decreed, its manifestations can be studied. This master's degree academic thesis aims to analyze the relationships between a teacher of French for Specific Purposes (FSP) and her learners, refugees, who are beginners in both French and the culinary profession, within the context of a FSP class for kitchen assistants. Through a qualitative methodology and a corpus consisting of classroom and kitchen observations, audio and video recordings, interviews with head chefs, and teacher self-confrontation, we seek to understand the teaching/learning mechanisms at play in an ecosystem comprised of partners with different pedagogical practices. Focusing on interpersonal relationships (emotional management, teaching styles, non-verbal communication), we assess the disparities that may exist between observations and discourse. The data analysis provides insight into the teacher's teaching practices and reveals the emergence of dilemmas that impact her practice.

Construire une relation de confiance : outil d'implication et objet de dilemmes - Le cas d'une classe de FOS de commis de cuisine, composée d'un public réfugié débutant en français et dans le métier. Isabelle Rive Jovanovic. Sciences du langage et Didactique du Français langue étrangère. UGA. Master 2. 2023.