



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et de Littérature Françaises

Polycopié de cours

Analyse des Interactions en Classe de Langue et Agir Professionnel

Cours de Master II - Didactique du FLE

Proposé par : Dr. Khaled GUERID
Université Mohamed Khider de Biskra

Année universitaire : 2023-2024

Avant-propos

Ce document est un photocopie de cours destiné à l'enseignement de la matière « Analyse des Interactions en Classe de Langue et Agir Professionnel », programmée dans le troisième semestre du cursus de formation des étudiants inscrits en Master, spécialité « Didactique du FLE » au Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Mohamed Khider de Biskra.

Le cours est disponible sur la plateforme pédagogique Moodle de l'université et sur la page Face Book officielle du Département de Langue et Littérature Françaises. Une version papier est également fournie aux étudiants et dont le caractère à la fois explicite et synthétique leur permet de s'y référer afin de corroborer la saisie des données du cours et d'avoir accès à une version structurée et organisée du contenu enseigné,

Les enseignements de cette matière sont dispensés sous forme de cours magistraux, offrant une méthode d'apprentissage essentiellement basée sur la transmission des connaissances par l'enseignant. Le volume horaire consacré à l'enseignement de la matière est de 21 heures, réparties sur une période de quatorze semaines, avec un rythme d'une séance hebdomadaire de 1h30. Cette répartition temporelle permet de maintenir une cadence d'apprentissage régulière et progressive.

Chaque séance de cours magistral est minutieusement structurée pour offrir aux étudiants une vue d'ensemble claire et organisée du contenu. En début de session, l'enseignant présente les objectifs pédagogiques de la séance afin de guider les étudiants sur les points essentiels à retenir. Ensuite, les principaux concepts théoriques liés à la matière sont abordés, souvent accompagnés d'exemples pratiques ou de contextes d'application, pour illustrer les idées complexes et favoriser une compréhension plus efficace

La nature de ce module impose une organisation du contenu en six chapitres principaux, chacun structuré pour aborder des aspects essentiels et interdépendants du thème des interactions, qu'elles soient sociales ou didactiques. Cette approche modulaire permet de couvrir progressivement les concepts fondamentaux tout en intégrant des perspectives théoriques et des principes clés propres à la discipline.

L'évaluation des enseignements s'effectue principalement par un contrôle sur table à la fin du module, permettant ainsi aux étudiants de mesurer leurs acquis de manière formelle et structurée. Ce type d'évaluation offre une rétroaction sur leurs apprentissages, en leur fournissant un retour détaillé sur leurs points forts et les aspects à améliorer. Ce contrôle final constitue un moyen fiable et précis pour évaluer le niveau de connaissances et de compétences atteint par chaque étudiant. En offrant une vision claire de leurs progrès, cette évaluation permet non seulement de confirmer leur compréhension des concepts abordés, mais aussi de guider les futures orientations pédagogiques

Fiche détaillée de la matière

Selon l'harmonisation de l'offre de formation du master académique « Langues, littératures et cultures d'expression française », de l'année universitaire : 2016/2017, la matière est présentée comme suit :

Matière : Analyse des interactions en classe et agir professionnel

Objectifs et contenu

- Analyse des discours et des interactions dans une situation d'enseignement / apprentissage des langues.
- Spécificités de l'interaction didactique (stratégies pour favoriser l'appropriation d'une langue-cible, métalangage, discours fictionnels, énonciation, etc.)
- L'agir professoral : que font/pensent les professeurs dans leurs classes ? Comment déploient-ils leurs objectifs ? Quelles relations interpersonnelles ? Quel rapport à la langue-cible ?
- Analyse de *verbalisations* de professeurs confrontés à leur pratique enseignante (émotions, image de soi, perception des autres, jugement sur sa pratique, intentions, rapport au temps).
- Situer dans le contexte de la culture éducative (dimensions socio-institutionnelles, rituels pédagogiques, contraintes liées à la situation d'enseignement.).

Modalités d'évaluation

Une étude de cas en binôme + un contrôle sur table.

Références bibliographiques

Bigot V., Cadet L. (éds), 2011. *Discours d'enseignants sur leur action en classe ; enjeux théoriques, enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions.

Cambra Giné M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.

Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

Table des Matières

Contenu	Page
Introduction	09
Premier chapitre : La classe comme lieu de formation et d'interaction	11
1. La classe : un lieu physique	12
1.1. Bref historique.....	13
1.2. Configurations spatiales des salles de classes.....	14
1.2.1. Les dispositions en rangées ou « en autobus ».....	15
1.2.2. La disposition en « ilots »	15
1.2.3. La disposition en « U ».....	16
1.2.4. La classe flexible.....	17
1.2.4.1. Logique centrée sur l'élève	17
1.2.4.2. Diversité des élèves	18
1.2.4.3. Évolution et adaptabilité	19
1.2.4.4. Modèles prédéfinis et modularité.....	19
1.3. Configurations spatiales et interactions	20
2. La classe : un groupe social	21
3. La classe : un lieu d'apprentissage et d'interactions	22
3.1. Un lieu d'apprentissage.....	22
3.1.1. L'apprentissage et ses espaces.....	22
3.1.2. Les nouveaux espaces d'apprentissage.....	25
3.2. Un lieu pour les interaction sociales.....	28
Deuxième Chapitre : La classe de langue	29
1. La classe de langue : Éléments définitoires	30
2. Les acteurs de la classe de langue	31
2.1. L'enseignant.....	32
2.2. L'apprenant.....	34
3. Classe de langue et contrat didactique	35
4. La classe de langue : un objet de recherche	37
5. Classe de langue comme lieu d'interaction	40
5.1. La typologie des interactions.....	41
5.2. Les études sur l'acquisition des Langue étrangère.....	42
5.3. L'étude des pratiques professionnelles.....	42
Troisième Chapitre : Les interactions en classe de langue	44
1. L'interaction : Éléments de définition	45
1.1. L'interaction : un concept sociologique.....	45
1.2. L'interaction : un concept linguistique.....	46
1.3. Les interactions : un concept didactique.....	47
2. Les interactions verbales et non verbales	49
2.1. Les interactions verbales.....	50
2.1.1. Fonctions de l'interaction verbale.....	52
2.1.1.1. La construction de sens.....	52
2.1.1.2. La construction de la relation sociale.....	53
2.1.1.3. La gestion des formes discursives.....	53
2.1.2. Interaction verbale et communication.....	53
2.2. Les interactions non verbales.....	54
3. Les interactions pédagogiques	57
3.1. Les interactions maître-élèves.....	59

3.2.	Les interactions entre élèves.....	59
3.3.	Les formes d'interactions pédagogiques.....	62
4.	Les interactions et le langage oral.....	63
4.1.	L'oral dans l'enseignement systématique.....	64
4.2.	L'oral dans l'enseignement occasionnel.....	65
5.	Les supports au cœur des pratiques interactionnelles	66
5.1.	Le support didactique comme déclencheur de l'interaction	66
5.2.	L'utilisation des documents multimodaux.....	66
	Quatrième chapitre : La parole en interaction en tant que phénomène multimodal.....	69
1.	La multimodalité de la parole.....	70
2.	La voix : un canal d'interaction.....	71
2.1.	Le rôle de la voix dans les interactions en classe.....	71
2.2.	La voix de l'enseignant.....	72
2.3.	La voix-indice et la voix-outil.....	73
3.	Le geste dans les interactions : un acte pédagogique.....	74
3.1.	Le geste : Éléments de définition.....	74
3.2.	Typologie des gestes	76
3.2.1.	La typologie de Moulin.....	76
3.2.2.	La typologie de Paul Ekman.....	77
3.2.3.	La typologie de McNeil.....	78
3.3.	Le geste dans la construction du sens en langue étrangère.....	81
3.4.	Les fonctions du geste pédagogique.....	84
3.4.1.	La fonction information	84
3.4.2.	La fonction animation	84
3.4.3.	la fonction évaluation.....	85
3.5.	Intérêt du geste dans la formation initiale de l'enseignant.....	85
	Cinquième Chapitre : Analyse des interactions en Classe de Langue.....	88
1.	Le dispositif de l'interaction didactique.....	89
2.	Les recherches sur les interactions en classe.....	91
2.1.	Une recherche de terrain.....	91
2.2.	L'observation de classe.....	93
2.2.1.	Éléments de définition.....	93
2.2.2.	Observation de classe et analyse interactionnelle.....	93
2.2.3.	Les grilles d'observation de classe.....	95
2.3.	Entretien et questionnaire.....	97
2.4.	Les enregistrements.....	99
2.4.1.	Les enregistrements audio.....	100
2.4.2.	Les enregistrements vidéo.....	101
2.4.3.	Choix du dispositif d'enregistrement.....	102
2.5.	Approches combinées.....	103
3.	Analyse des interactions.....	103
3.1.	Le discours de la classe.....	103
3.2.	Analyse des interactions au carrefour des disciplines et des méthodologies.....	105
	Sixième Chapitre : L'enseignant, un professionnel de l'interaction.....	108
1.	Le métier d'enseignant de langue, définition et évolution.....	109
1.1.	Définition du métier d'enseignant.....	109
1.2.	L'évolution du métier d'enseignant de langue.....	110
2.	Enseignement des langues et processus de médiation/guidage.....	115
2.1.	Le guidage en situation d'interaction.....	115

2.2.	Médiation sociale et interactions de tutelle.....	119
2.2.1.	Médiation sociale.....	119
2.2.2.	L'interaction de tutelle dans un cadre didactique.....	120
3.	L'agir professoral	122
3.1.	La planification.....	124
3.2.	Les discours d'enseignants.....	125
	Conclusion	127
	Références bibliographiques	129

Introduction

Dans le cadre de l'enseignement des langues, la classe de langue se révèle être un espace dynamique où les interactions jouent un rôle central. À travers ce polycopié, nous explorons comment les échanges en classe peuvent être analysés pour mieux comprendre le processus d'apprentissage, les pratiques enseignantes et l'engagement des apprenants dans cette co-construction du savoir. Structuré en six chapitres, ce module propose une approche approfondie de l'analyse des interactions en classe de langue, tout en intégrant la dimension professionnelle de l'enseignant comme acteur clé de ce dispositif.

Le premier chapitre, « La classe comme lieu de formation et d'interaction », examine ce lieu comme un espace unique où la transmission des savoirs se réalise par des interactions verbales et non verbales, favorisant le développement des compétences des apprenants. En tant que micro-société, la classe de langue offre un terrain d'étude fertile pour comprendre comment se construit le processus éducatif à travers les dynamiques de groupe.

Dans le deuxième chapitre, « La classe de langue », nous abordons les spécificités de cet espace par rapport aux autres contextes éducatifs. Il s'agit ici de mettre en évidence les particularités qui en font un lieu privilégié d'interaction verbale, nécessaire à l'apprentissage de la langue cible. Ce cadre particulier de la classe de langue génère des besoins distincts en termes de méthodologie et de gestion de l'espace interactionnel.

« Les interactions en classe de langue », troisième chapitre de ce document, approfondit la typologie des interactions qui se déroulent dans cet espace pédagogique. Les échanges entre enseignants et apprenants, ainsi qu'entre pairs, sont essentiels pour l'acquisition linguistique et favorisent une implication active des apprenants. Ce chapitre propose une typologie des échanges et analyse leur rôle dans le processus d'apprentissage.

Dans le quatrième chapitre, « La parole en interaction en tant que phénomène multimodal », l'accent est mis sur la communication en tant que phénomène riche et complexe, intégrant non seulement le langage verbal mais aussi les gestes, les

expressions faciales et l'intonation. Cette approche multimodale permet de saisir toute la richesse de la communication en classe et son impact sur l'interprétation et l'acquisition des connaissances.

Le cinquième chapitre, « Analyse des interactions en classe de langue », introduit des outils méthodologiques pour examiner les échanges en classe et en tirer des conclusions sur les pratiques pédagogiques et l'engagement des apprenants. Ce chapitre vise à fournir aux étudiants des méthodes pour observer et analyser l'interaction pédagogique de manière rigoureuse.

Enfin, le sixième chapitre intitulé « L'enseignant, un professionnel de l'interaction », considère l'enseignant comme un acteur principal de l'interaction en classe. Il explore les compétences interactionnelles nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage propice à l'acquisition de la langue cible. Le rôle de l'enseignant est ainsi envisagé sous l'angle de la gestion de la communication, de l'adaptabilité et de la facilitation de l'interaction.

Par l'étude de ces différents aspects, ce polycopié vise à fournir une compréhension fine de ces interactions en classe de langue et de l'agir professionnel des enseignants, en offrant des perspectives théoriques et des outils d'analyse qui enrichiront la pratique pédagogique et la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues.

Premier chapitre :
La classe comme lieu de formation et d'interaction

1. La classe : un lieu physique

L'école est bien plus qu'un simple lieu d'apprentissage. C'est un environnement dynamique où se déroulent des interactions sociales, intellectuelles et émotionnelles indispensables pour le développement des élèves. La classe, en tant qu'unité fondamentale de ce milieu éducatif, joue un rôle central dans la transmission des connaissances, la socialisation des élèves et la construction de leur identité.

Définie comme un espace organisé où se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage, la classe offre un cadre structuré où les enseignants guident les élèves dans leur acquisition des savoirs et des compétences. Ses aspects sont multiples : du tableau noir aux pupitres alignés en passant par les affichages muraux et les outils de projection, chacun de ces éléments contribue à créer un environnement propice à l'apprentissage. Mais la classe ne se limite pas à son aspect matériel ; elle est également le théâtre d'interactions humaines riches et variées.

En son sein, se tissent des liens entre enseignants et élèves, mais aussi entre pairs, favorisant ainsi le développement de compétences sociales essentielles. En somme, la classe est bien plus qu'une simple salle de cours ; elle incarne le cœur battant de l'école, où se jouent les enjeux fondamentaux de l'éducation, de l'apprentissage et de la socialisation.

Avant d'aborder la classe de langue comme lieu d'interaction ou comme milieu communicationnel, il serait plus judicieux de s'interroger sur le terme « classe ». D'après Gabriele Pallotti « il y a lieu de distinguer entre deux notions qui, dans diverses langues européennes reçoivent des noms distincts : « classe » et « aula » en italien, « classe » et « salle de classe » en français, « class » et « classroom » en anglais. Dans tous ces cas, une distinction est faite entre « classe » comme objet social, réalité éducative, institution, et « salle de classe » en tant que lieu physique »¹

¹ Pallotti, Gabriele, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/1395>

1.1. Bref historique

Durant toute l'époque du Moyen-âge et jusqu'à la renaissance, l'enseignement était pratiqué dans les établissements religieux (les églises, les cathédrales et les monastères) qui regroupaient des enfants de tous les âges. « En France, la montée en puissance de la monarchie a ensuite obligé l'Église à partager avec l'État le contrôle des institutions scolaires. Ce partenariat s'est au fil des siècles transformé en concurrence, puis en conflit, jusqu'à ce que l'État impose son hégémonie au début du XXe siècle. C'est alors la question de la démocratisation qui a déterminé l'évolution du système scolaire. »²

En revanche, en Orient, les écoles existaient déjà depuis le VIe siècle dont la première fut construite à Bassorah en Irak en 1136. En Europe, la salle de classe ne fait son apparition qu'au XVIe siècle. À cette époque, « il fallait instruire de manière fonctionnelle de grands effectifs qui ne pouvaient plus être enseignés individuellement. [...] L'espace le plus adapté était la salle de classe : un rectangle avec des fenêtres sur le levant pour faciliter la prise de notes. Cette pédagogie du XVIème siècle produisit une architecture qui na guère évolué depuis. »³.

Plusieurs facteurs ont été à l'origine de cette apparition parmi lesquels, on peut citer une forte demande sociale d'éducation ainsi que l'invention de l'imprimerie qui, selon S. Forster, a entraîné « celle de l'architecture scolaire »⁴. À partir du XIXe siècle, un modèle de la salle de classe a été inventé en France et progressivement codifié « [...] (taille, orientation, ouvertures, mobilier...) en référence à un projet de rationalisation de l'enseignement, de contrôle des élèves et d'une conception transmissive de l'apprentissage. »⁵ Ces paramètres ont fait que la classe est devenue le lieu où les

² Troger, Vincent, et Ruano-Borbalan, Jean-Claude, « Chapitre premier. École et pouvoirs : de l'Église à l'État », Vincent Troger éd., *Histoire du système éducatif*, Presses Universitaires de France, 2021, pp. 7-25.

³ Bugnard, Pierre-Philippe, « Quelles formes de classe pour quelles pédagogies ? », interview disponible dans le Bulletin CIIP, n° 15, décembre 2004, document disponible sur : <https://www.irdp.ch/data/secure/452/document/quelles-formes-de-classe-pour-quelles-pedagogies-452.pdf>

⁴ Forster, Simone, « La salle de classe: toujours nécessaire? », 2015, document disponible sur : <https://srl.le-ser.ch/sites/default/files/2015.01.dos-reduit.pdf>

⁵ Clerc, Pascal, « La salle de classe : un objet géographique », In : *Géocarrefour*, 94/1 | 2020, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14426>

enfants, astreints à l'immobilité et au silence, séjournent le plus longtemps pour apprendre des connaissances pratiques et théoriques, les techniques nouvelles ainsi que la morale, le droit et les langues anciennes en se servant des textes d'écrivains classiques.

À la fin du XIXe siècle, un vaste mouvement qui préconise de nouvelles méthodes éducatives voit le jour dans le cadre « des écoles nouvelles » en proposant au sein de celles-ci des locaux accueillants et chaleureux qui permettent le développement des enfants dans de meilleures conditions. Des salles vitrées et lumineuses dotées de tables et de chaises et de plusieurs meubles (placards, bibliothèques, casiers et armoires,...).

Aujourd'hui, les spécialistes en pédagogie et en sciences de l'éducation insistent unanimement sur le fait que la conception des salles de classe a une forte influence sur le travail des élèves, sur leur engagement, leur concentration et leur productivité. C'est pourquoi, de nombreuses études ont été effectuées sur l'architecture et l'aménagement des salles de classe afin de maximiser leurs espaces pour les rendre plus réconfortants, une manière qui permet de stimuler la concentration des élèves et encourager la communication et le travail collaboratif. Pour cela, plusieurs configurations spatiales ont été proposées.

1.2. Configurations spatiales des salles de classes

La fonction suprême d'une salle de classe est de rendre possible les apprentissages des élèves. L'espace de la classe doit donc être fonctionnel par la mise en place d'un aménagement adapté, un espace soigneusement pensé qui modifie les pratiques d'enseignement en fonction des objectifs pédagogiques. Selon Pascal Clerc, l'aménagement de l'espace d'une salle de classe répond à un agencement qui est « une mise en forme spatiale de diverses matérialités en perspective d'une action ou à travers une action »⁶.

L'auteur propose trois types de dispositifs qui peuvent être envisagés dans les configurations spatiales des salles de classes : les dispositifs dits « en autobus », les dispositifs « en U » et ceux organisés en « îlots ». « La plupart des autres agencements

⁶ Ibid.

de salle de classe en sont des formes dérivées ou combinées. Néanmoins, il faut signaler d'autres logiques, en particulier à l'école maternelle, avec des espaces composés d'un patchwork de « coins » aux fonctions différenciées. »⁷

1.2.1. Les dispositions en rangées ou « en autobus »

Toujours répandue dans les établissements scolaires, cette disposition continue encore aujourd'hui à représenter la configuration dominante dans les espaces scolaires, et pourtant, il s'agit, de la disposition la plus classique utilisée en Europe depuis le XIXe siècle. Basée sur « un double alignement selon les deux axes de la salle de classe »⁸ et une polarisation vers le tableau et le bureau de l'enseignant, cette disposition permet d'accueillir un effectif important d'élèves sur un espace réduit. L'enseignant peut circuler entre les rangées, ce qui lui permet de contrôler la transmission des savoirs. Cependant, très peu de possibilités d'échanges peuvent être envisagées. En effet, « ces aménagements sociofugaux (Osmond, 1959), à savoir des rangées toutes orientées vers l'enseignant et son bureau, tendent à inhiber les interactions, exceptées celles envers le professeur ou son voisin. Cette organisation permet une pédagogie frontale et quelques travaux en binôme. »⁹

C'est pourquoi, cette disposition commence présentement à faire l'objet de nombreuses critiques. Elle est, en effet, « de plus en plus délaissée au profit d'une organisation en « îlots » (plusieurs tables accolées). Les enseignants perçoivent celle-ci comme moins frontale et plus propice aux activités de groupe ou à l'individualisation des apprentissages ». ¹⁰

1.2.2. La disposition en « îlots »

Constituée à partir d'un assemblage de tables pour former des espaces de travail pouvant contenir de quatre à six élèves, cette disposition permet de mettre en place une différenciation pédagogique (possibilité de créer des îlots par niveau avec des activités adaptées), de donner l'occasion à l'élève de se mettre en situation

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Hébert, T. et Dugas, É., « Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire », In : *Didactique*, 3(1), 2022, pp. 94-120, document disponible sur : <https://doi.org/10.37571/2022.0105>

¹⁰ Allam, Marie-Charlotte, et Chartier, Marie, « Modifier l'aménagement de la classe pour le bien-être des élèves : vers une forme scolaire flexible ? », In : *Raisons éducatives*, vol. 27, no. 1, 2023, pp. 131-151.

d'accompagnement (solidarité, écoute, partage) et de faciliter les la discussion, les échanges et la participation. Le travail de groupe rend donc « possible la mise en place de stratégies collectives, inaccessibles aux individus isolés, et permet à chacun de bénéficier des connaissances et des compétences de chaque membre.»¹¹

Cette disposition présente, néanmoins, quelques inconvénients : difficulté d'évaluer l'apport de chacun des élèves, certains élèves risquent de se retrouver dos au tableau, ce qui rend la prise de notes plus difficile à faire, les échanges entre les élèves peuvent rendre la classe plus bruyante que d'habitude. Dans ce cas, l'enseignant doit entreprendre un ensemble d'actions « pour «établir», «maintenir» et «restaurer» un climat de classe favorable à l'apprentissage. »¹²

1.2.3. La disposition en « U »

Cette disposition, idéale pour les cours de langues selon les didacticiens, consiste à former des tables avec la forme de la lettre « U » ouverte sur le devant de la salle de classe. D'après Pascal Clerc, « c'est une structure mixte qui favorise d'une part la discussion et le débat puisque tous les acteurs ont la possibilité de se voir, d'autre part – sans la frontalité du dispositif en autobus – la transmission puisque l'enseignant, situé hors du U, peut être le point de convergence des attentions. Le U s'organise autour d'un vide – au sens matériel – qui est le lieu possible de rencontre des paroles. »¹³

Cette forme d'agencement ne s'applique, cependant, pas facilement pour les classes contenant un nombre important d'élèves comme c'est le cas pour plusieurs écoles dans les grands centres urbains en Algérie. Il a aussi été constaté que la configuration en « U » n'est pas très pratique pour les travaux en binôme ou en groupe. Concernant l'enseignant, elle rend sa circulation dans la salle plus compliquée. En effet, quand il avance vers le centre du « U », il risque d'y avoir des angles morts, ce qui va rendre la surveillance de la salle entière plus difficile.

¹¹ Ben Maad, Mohamed Ridha et Saadi, Ibrahim, cités par, Tellier, Marion, « Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale », In, Formation et profession, n°03, vol. 28, hors-série, 2020, pp. 1-15, document disponible sur : <https://doi.org/10.18162/fp.2020.681>

¹² Archambault, Jean et Chouinars, Roch, Vers une gestion éducative de la classe, Gaëtan Morin, 2ème édition, Québec, 2003.

¹³ Pascal Clerc, op.cit.

1.2.4. La classe flexible

Les pratiques pédagogiques actuelles mettent l'accent sur la flexibilité de l'aménagement de l'espace. Les élèves sont encouragés à se déplacer librement dans la classe et à choisir différents types de sièges pour favoriser leur travail et leur apprentissage. S. Connac, C. Hueberet L. Lanneau, expliquent cette évolution comme suit :

« Depuis l'enseignement mutuel du début du 19ème siècle, encadré par un maître et des moniteurs et accueillant dans de grandes salles des élèves de tous âges autour de longues tables bancs, le système scolaire a évolué et s'est peu à peu structuré différemment. Il s'est doté progressivement de bâtiments et de matériel organisant la scolarité par classe d'âge et par degré, conditionnant ainsi un aménagement de classe et une pédagogie qui perdurent. Initiées par les pédagogues de l'Éducation Nouvelle, les réflexions et les expérimentations autour des aménagements ne cessent pourtant d'interroger la place de l'élève, de l'enseignant et des apprentissages. D'espace d'écoute symbolisé par une série de rangées face au maître, la classe se réfléchit aujourd'hui en espace flexible invitant les élèves à interagir et à coopérer pour mieux apprendre. »¹⁴

Les aménagements flexibles des salles de classe s'inscrivent dans une approche pédagogique moderne où l'élève est placé au centre du processus d'apprentissage, avec une attention particulière à son confort physique et mental. Cette vision part du principe que l'environnement d'apprentissage joue un rôle crucial dans la motivation, l'engagement et le bien-être des apprenants, influençant directement la qualité de leur apprentissage.

1.2.4.1. Logique centrée sur l'élève

Le passage à des espaces de classe flexibles découle d'une pédagogie qui valorise l'autonomie, l'initiative et la collaboration des élèves. Plutôt que de rester figés dans

¹⁴ Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L., « Aménagement flexible et coopération entre élèves », In : Didactique, 3(1), 2022, pp. 11-36, document disponible sur : <https://doi.org/10.37571/2022.0102>

une disposition traditionnelle avec des rangées de bureaux, les élèves sont encouragés à se déplacer, à choisir des espaces qui correspondent à leurs préférences et à leur mode d'apprentissage. Certains peuvent opter pour des coins tranquilles pour une réflexion individuelle, tandis que d'autres préféreront des espaces collaboratifs pour des travaux de groupe. Cette flexibilité donne aux élèves un sentiment de contrôle sur leur environnement, favorisant ainsi leur engagement et leur concentration.

1.2.4.2. Bien-être en classe

Le bien-être est une sensation globale d'épanouissement, de confort et de satisfaction des besoins, que ce soit sur le plan physique ou psychologique, et découle d'un ensemble de facteurs, considérés de manière isolée ou combinée. Dans le contexte scolaire, « chaque enfant ou adolescent passe la majeure partie de son temps éveillé entre les murs d'une école. Cependant relativement peu d'études ont examiné l'impact de l'environnement scolaire sur le bien-être des jeunes. »¹⁵

La prise en compte du confort des élèves ne se limite pas au mobilier ergonomique, mais inclut également la dimension psychologique. Le choix de sièges variés (chaises, poufs, tapis) et de différents espaces de travail (tables classiques, postes debout, espaces de détente) permet aux élèves de s'installer dans un environnement qui correspond à leurs besoins physiques et émotionnels. Le bien-être est reconnu comme un facteur essentiel de réussite scolaire, car un élève qui se sent à l'aise dans son environnement est plus susceptible de se concentrer, de participer activement et de s'engager dans des activités d'apprentissage.

1.2.4.3. Diversité des élèves

Les aménagements flexibles sont conçus pour répondre à la diversité des profils d'apprenants. Chaque élève a des besoins différents en termes de confort, de concentration et de méthode d'apprentissage. Cette diversité inclut non seulement les

¹⁵ Baudoin, Noémie ; Hospel, Virginie et Galand, Benoit, « Contexte scolaire et bien-être des élèves, In : 7ème Congrès de Psychologie de la Santé de langue Française (AFPSA) Individus, Familles & Société, Lille (du 17/12/2012 au 19/12/2012), document disponible sur : <http://hdl.handle.net/2078/119066>

styles d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique), mais aussi des besoins spécifiques liés à des défis particuliers (TDAH¹⁶, troubles de l'apprentissage, etc.).

En permettant aux élèves de choisir leur espace de travail en fonction de leurs besoins personnels, les aménagements flexibles renforcent une pédagogie inclusive qui respecte et valorise les différences individuelles. Selon Anne-Marie Duval, « l'inclusion vise à créer des conditions permettant de répondre à un grand nombre de besoins particuliers en lien avec les apprentissages à l'intérieur du contexte scolaire commun à tous. »¹⁷

1.2.4.4. Évolution et adaptabilité

Cette approche pédagogique n'est pas statique, mais évolutive. Les modèles d'aménagements flexibles sont constamment ajustés en fonction des retours des élèves et des enseignants, ainsi que des avancées en sciences de l'éducation. Ils s'adaptent aux exigences spécifiques des disciplines, aux objectifs pédagogiques et aux dynamiques de groupe. Par exemple, un enseignant de mathématiques pourra privilégier des espaces de travail collaboratifs pour résoudre des problèmes en groupe, tandis qu'un enseignant de langues pourra favoriser des espaces plus intimes pour des discussions en petits groupes. Cette adaptabilité permet une personnalisation de l'enseignement, en tenant compte des méthodes pédagogiques variées et des préférences des enseignants.

1.2.4.5. Modèles prédéfinis et modularité

Bien que les aménagements soient flexibles, ils suivent néanmoins des modèles prédéfinis qui facilitent leur mise en œuvre. Ces modèles sont conçus pour être modulaires, c'est-à-dire qu'ils peuvent être ajustés rapidement et efficacement en fonction des besoins spécifiques de la journée ou de l'activité. Cette modularité permet de transformer facilement l'espace pour répondre aux différentes exigences pédagogiques sans perturber le flux de la classe.

¹⁶ TDAH : Trouble du Déficit de l'Attention avec/sans Hyperactivité.

¹⁷ Duval, Anne-Marie, « La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants et des professeurs », In : Pédagogie collégiale, vol. 32, n° 4, 2019, pp. 12-21, document disponible sur : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38031/duval-32-4-19.pdf>

Pour tout dire, les aménagements flexibles s'inscrivent dans une pédagogie en constante évolution, où l'élève et ses besoins sont au cœur de la réflexion. Ils favorisent un environnement d'apprentissage dynamique, inclusif et adaptable, répondant aux défis d'une éducation moderne qui cherche à valoriser l'individualité de chaque apprenant tout en optimisant son expérience en classe.

1.3. Configurations spatiales et interactions

Les études sur les configurations spatiales répondent à des préoccupations relativement anciennes. Le psychologue Bernard Steinzor (1950) a mis en évidence les déterminants spatiaux des interactions sociales. De son côté, l'anthropologue américain Edward Twitchell Hall (1963) a étudié les différentes organisations de l'espace qui sont nécessaires à l'équilibre de l'homme dans son territoire.

Les deux chercheurs ont montré que « l'interaction entre deux individus est spatialement influencée par la distance qui les sépare. Celle-ci peut être faible, moyenne ou grande et qualifiée par Hall, respectivement, de « personnelle », « sociale » et « publique » ; ces trois distances différentes déterminent entre les individus des modes relationnels mobilisant différemment les formes verbales ou non verbales de la communication et elles règlent l'espacement des hommes dans les lieux où se déroule la vie sociale. »¹⁸

Ces différentes formes verbales et non verbales de la communication dépendent donc en partie de l'organisation spatiale de la salle de classe qui prend forme par la mise en place d'un espace interactionnel où se croisent, d'une manière réfléchie, les interventions de l'enseignant et les réactions des élèves.

Concernant les interventions de l'enseignant, celles-ci sont conditionnées par l'espace que ce dernier occupe dans la classe, de ses placements et de ses déplacements. Jean Duvillard a étudié « l'influence du positionnement géographique du professeur, de la

¹⁸ Labinal, Guilhem et Mendibil, Didier, « Structures et proxémie dans la classe », In, Revue Géoconfluences (Ressources de géographie pour les enseignants), octobre 2021, document disponible sur : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe>

distance par rapport au groupe et de sa manière de se déplacer, sur la qualité des interactions. »¹⁹ Selon l'auteur²⁰ :

- le placement : le placement du professeur dans la classe est induit par la géographie du lieu, les intentions didactiques et pédagogiques, et les relations individuelles et collectives au sein de la classe ;
- les déplacements : ils sont des indicateurs de l'intention du professeur d'entrer en relation avec le groupe et/ou une partie du groupe. Ils peuvent permettre au professeur orateur de moduler son discours pour « toucher » son auditoire et pour réguler les interactions si besoin.

Le tout se fait selon des normes préalablement établies, c'est-à-dire, en suivant des règles sociales qui régissent les comportements des participants (tour de parole, acte de complétion, interruptions, silence,...) et les règles socioculturelles qui régissent la communication (la politesse verbale, contraintes rituelles, normes d'interaction, ...)

2. La classe : un groupe social

La classe est un lieu, un espace physique dans lequel un groupe d'élèves vivent ensemble et évoluent selon une « organisation collective des apprentissages. »²¹ Selon P. Perrenoud, ce groupe constitue « l'unité de base de l'organisation pédagogique. »²² Son fonctionnement ne peut, cependant, se réaliser « que si des règles de vie ont été édictées. [...] pour prendre conscience de l'articulation entre libertés individuelles et contraintes sociales, entre les droits ayant pour corollaire des devoirs. »²³ Ces règles forment ce que Durkheim appelle « petite société » dont les fondements reposent, entre autres, sur « l'attachement au groupe ».

¹⁹ Duvillard, Jean, cité par, Poymiro, Rémi et Vannereau, Jean, « Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages », In, *Recherches en éducation*, n°43, 2021, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/ree/3216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3216>

²⁰ Ibid.

²¹ Delcroix, Céline, « La classe : un lieu de socialisations multiples », In, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 39, 2018, pp. 151-165, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/dse/2440> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.2440>

²² Perrenoud, Philippe, « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », In : *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 1999, pp. 533-570, document disponible sur : <https://doi.org/10.7202/032013ar>

²³ Giraudet, Anne, « La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages », In, *Education*, 2016, document disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395458v1/document>

Selon François Cardi, cet attachement « plonge profondément à la fois dans la vie sociale à l'école et dans la sociologie durkheimienne de l'éducation. Il désigne l'ensemble des interactions existant dans cette « petite société » qu'est la classe et fixe pour objectif la naissance d'une micro-conscience collective, patiemment élaborée grâce à l'action socialisatrice du maître. C'est dans ces interactions quotidiennes que les enfants apprennent peu à peu à vivre ensemble et qu'ils éprouvent non seulement le plaisir de la vie collective, mais encore l'efficacité et la force qu'elle procure. »²⁴

Cette efficacité ne peut donc être garantie que par une action socialisatrice du maître qui, en s'appuyant sur des interactions, conduit l'apprenant à intérioriser un ensemble de valeurs (des principes généraux) et de normes (des règles sociales de comportements et de conduites) et de construire une identité personnelle (s'affirmer, se découvrir, se singulariser) et groupale (se familiariser, s'engager, s'associer) dans un processus d'autonomie relationnelle. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, la classe sera appelée « classe de langue », « un microcosme où l'apprenant est tenu de s'intégrer et d'interagir avec les autres, et pas seulement avec le professeur, s'il veut y apprendre. C'est en effet avec ses condisciples que chaque apprenant doit s'entendre et échanger, pour pouvoir ensuite entrer en relation avec le monde-cible et ses natifs. »²⁵

3. La classe : un lieu d'apprentissage et d'interactions

3.1. Un lieu d'apprentissage

3.1.1. L'apprentissage et ses espaces

Selon Cornelius-White (2007) et Pianta (2006), « la gestion de la classe est reconnue comme étant l'un des facteurs qui influencent le plus l'apprentissage et la motivation des élèves »²⁶. Pour comprendre cette influence, nous devons d'abord nous interroger sur ce qu'est l'apprentissage.

²⁴ Cardi, François, « Durkheim, les paysans, l'école », In, Revue française de pédagogie, n° 158, janvier/mars 2007, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/rfp/367>

²⁵ Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », In, La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques, sous la direction de Martine Faraco, disponible sur: <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf>

²⁶ Gaudreau, Nancy, Gérer efficacement sa classe: Les cinq ingrédients essentiels, PUQ (Presses de l'université du Québec), 2017, p. 19.

On s'est contenté pendant longtemps de la définition suivante : « Modifications durables du comportement d'un sujet [...] grâce à des expériences répétées²⁷ ». L'apprentissage est, d'une part, un long processus, à travers lequel se modifie le comportement d'un sujet grâce à un certain nombre d'expériences vécues. D'autre part, les répétitions de ces expériences permettent au sujet de renforcer et de mémoriser ses savoirs.

La définition du concept « apprentissage » n'est pas figée car elle concerne un domaine en évolution constante compte tenu des nouvelles théories en sciences de l'éducation et en didactique des langues qui placent l'apprenant en perpétuel devenir.

Le concept est donc considéré sous des angles différents. Il s'est modifié au fur et à mesure de l'avancée des recherches sur l'apprenant et notamment sur les découvertes des nouvelles données psychopédagogiques. L'enfant n'étant plus considéré comme un petit homme mais comme un être avec ses réalités propres.

L'apprentissage acquiert ainsi des objectifs plus précis contenus dans plusieurs définitions dont la suivante : « Apprendre consiste à acquérir des connaissances sur le monde qui nous entoure, sur notre environnement, ou à les modifier.

En termes plus technique, nous dirons que l'apprentissage est un processus cognitif, c'est-à-dire un système organisé et dynamique de connaissances ». ²⁸ Dans cette optique, Shuell estime que pour qu'il y ait apprentissage, trois conditions²⁹ essentielles doivent être remplies :

- 1- Il faut qu'il y ait un changement dans le comportement ou les habiletés.
- 2- Il faut que ce changement résulte d'une pratique ou d'une expérience.
- 3- Le changement doit être relativement durable.

²⁷ Petit Robert 2011.

²⁸ Doré, François Y. et Mercier, Pierre, Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, Gaëtan Morin Editeur, Québec, 1992, p 02.

²⁹ Shuell, T.J. cité par Goupil, Georgette et Lusignan, Guy, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan Morin Editeur, Québec, 1993, p. 71.

Cependant, pour qu'il y ait apprentissage, il faut assurer un climat de classe qui le permet et le favorise, un environnement social et pédagogique. Selon J. Cohen (2006), il existe cinq éléments³⁰ qui composent un bon climat de classe :

- l'environnement social, favorisant la mise en place d'une forme de collaboration et de respect ;
- l'enseignement, notamment en donnant du sens aux apprentissages et en ayant des attentes élevées pour sa classe ;
- la sécurité, en instaurant des règles claires et compréhensibles pour les élèves, avec des sanctions adaptées, et en garantissant la sécurité émotionnelle en tolérant les différences et en gérant les conflits ;
- l'environnement physique, garanti par la propreté des lieux et par un matériel adéquat ;
- le sentiment d'appartenance, qui permet à l'élève d'être relié à la communauté et de pouvoir évoluer dans la classe.

Dans la même optique, Brown et Lippincott, parlent d' «Espaces d'apprentissage »³¹ ou de nouveaux espaces d'apprentissage par opposition aux espaces d'apprentissage classique. Malcolm Brown propose sept principes³² pour la conception des salles de classe :

- La conception s'aligne sur le contexte du campus
- Processus de planification et de conception
- Support et opérations
- Qualité de l'environnement
- Aménagement et ameublement
- Outils et technologie
- Innovation

³⁰ Cohen, J., cité par, Pasquier, Malorie, « Améliorer le climat de classe pour favoriser les apprentissages », In : Education. 2019, document disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292829/document>

³¹ Brown, Malcolm B. et Lippincott, Joan K., «Espaces d'apprentissage : plus que ce que l'on voit», In : EDUCAUSE Quarterly , Vol. 26, n° 1, 2003, pp. 14-16.

³² Brown, Malcolm B., « « Sept principes pour la conception des salles de classe : le système d'évaluation des espaces d'apprentissage », In : EDUCAUSE Review, 2015, document disponible sur : <https://er.educause.edu/articles/2015/2/seven-principles-for-classroom-design-the-learning-space-rating-system>, consulté le : 19.02.2023.

Cependant, devant cette évolution des pratiques d'apprentissage, entraînant dans son sillage de nombreux courants de recherche qui l'ont radicalement transformés, les espaces d'apprentissage, quant à eux, n'ont pas suivi cette évolution, créant un décalage entre les méthodes modernes d'enseignement et les environnements dans lesquels elles sont mises en œuvre. Alors que l'apprentissage a évolué avec l'intégration de la technologie, l'apprentissage en ligne, les approches interactives et collaboratives, et une focalisation accrue sur les compétences pratiques, de nombreux espaces éducatifs restent figés dans des configurations traditionnelles comme le confirment les propos suivants :

« Bien que revêtant une importance stratégique, l'aménagement des salles de cours et des autres lieux de formation est toutefois trop souvent marqué par l'influence d'un modèle issu d'une autre époque. Une salle rectangulaire de taille variable, des étudiants assis en rangées et un enseignant présentant sa matière selon une approche magistrale représentaient, et représentent encore aujourd'hui, l'archétype d'une salle de cours »³³.

Prenant ici les sept principes proposés par Malcolm Brown pour dire qu'afin de réussir sa mission pédagogique, une salle de classe dédiée à l'apprentissage doit donc et avant tout s'aligner sur les nouvelles prédispositions de ce processus.

3.1.2. Les nouveaux espaces d'apprentissage

Devant l'accélération du progrès que connaît le monde d'aujourd'hui, celui de l'éducation et de la formation voit son rôle avantageusement modifié. On parle aujourd'hui de « nouveaux espaces d'apprentissage » (NEA) qui correspondent, selon une étude de l'institut français de l'éducation, « à une formule qui englobe un ensemble de concepts eux-mêmes pas toujours stabilisés. Les NEA se définissent en premier lieu par opposition aux espaces d'apprentissage classique. »³⁴ De ce fait, ils désignent des espaces³⁵ :

³³ Rapport : « Repenser les espaces physiques d'apprentissage, Orientations stratégiques et pédagogiques », Groupe de travail sur les espaces physiques d'apprentissage, Université Laval, Québec, Canada, document disponible sur : https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/espaces_physiques-orientations_strategiques_0.pdf, consulté le : 04.07.2023.

³⁴ Les nouveaux espaces d'Apprentissage, Dossier de capitalisation-version janvier 2018, Groupe de travail numérique OCEAN, ENS de Lyon, document disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/30625/download>

³⁵ Ibid.

- Conçus et organisés différemment de la « classe autobus » (ou « amphithéâtre autobus »)
- Intégrant des potentialités liées aux technologies et équipements numériques
- Invitant à élargir et hybrider les espaces et les temps d'apprentissage (sortir de l'unité de lieu et de temps pour la séquence ou le processus d'apprentissage).

Selon l'étude citée, ces nouveaux espaces d'apprentissage dépassent les limites scolaires traditionnelles en s'appuyant sur le fait que l'apprentissage se poursuit également au-delà du cadre scolaire et cherchent à harmoniser et compléter les apprentissages formels et informels. Cela inclut les apprentissages réalisés dans des lieux dédiés ainsi que dans des espaces divers : socialisation, création, expérimentation, qu'ils soient individuels ou collectifs. Ainsi, ces nouveaux espaces d'apprentissage vont au-delà des frontières de la classe et de l'établissement scolaire, s'ouvrant sur l'extérieur et impliquant des acteurs autres que les enseignants habituels.

«Ce mouvement de réinterrogation et d'élargissement des espaces / temps d'apprentissage est en grande partie lié au développement du numérique à l'école, à l'université et dans le monde de la formation. En effet, la généralisation des outils numériques individuels, l'introduction des objets connectés dans le cadre scolaire / de la formation et plus largement dans la société conduit à la fois à la reconfiguration architecturale et organisationnelle des espaces d'apprentissage classiques (classe, CDI, espaces de vie scolaire...) et à l'émergence d'espaces d'apprentissage virtuels (ENT, réseaux sociaux, établissements virtuels...). »³⁶

Réfléchir aux nouveaux espaces d'apprentissage implique nécessairement de considérer l'évolution de l'environnement physique et matériel de l'apprenant et de l'enseignant, d'explorer les potentialités offertes par les outils et technologies numériques disponibles, et d'examiner les changements dans les pratiques pédagogiques et les modes d'interaction. Le tableau suivant donne une vue d'ensemble sur les potentialités offertes par les outils et technologies numériques et leur utilisation dans des nouveaux espaces d'apprentissage.

³⁶ Ibid.

Tableau 01: Première nomenclature des Nouveaux Espaces d'Apprentissage

Les espaces d'apprentissage traditionnels reconfigurés et réaménagés par ce triple mouvement architectural, technologique et pédagogique	Classe, amphithéâtre, CDI, salles spécialisés (informatique, sciences expérimentales), espaces de vie scolaire, couloirs...
Les espaces dédiés à l'expérimentation et à l'innovation pédagogique et techno-créative, qui peuvent se trouver soit à l'intérieur soit à l'extérieur des établissements d'enseignement	Fablabs, Learning labs, Edulab, salles ECLA...
Les espaces scolaires dématérialisés ou hybridés	Classes et établissements virtuels, ENT, Moodle, Moocs, LMS...
Les espaces virtuels de socialisation et d'apprentissage	Réseaux sociaux numériques, communautés professionnelles numériques, groupes / plateforme collaboratifs (type Golabz/Nextlab)...
Les espaces rendus accessibles et pédagogiquement exploitables par les technologies numériques	Exploration à distance (téléprésence) ou virtuelle (3D, réalité augmentée) d'espaces extrascolaires : musées / expositions, laboratoires, entreprises, espaces naturels...

Les espaces d'apprentissage traditionnels ont ainsi subi une profonde transformation grâce à une confluence de trois dynamiques majeures : architecturale, technologique et pédagogique. Sur le plan architectural, les salles de classe rigides et cloisonnées ont été remplacées par des environnements flexibles, modulables et ouverts, favorisant des interactions plus fluides et une collaboration accrue. Sur le plan technologique, l'intégration de dispositifs numériques tels que les tableaux interactifs, les tablettes et les plateformes d'apprentissage en ligne a révolutionné la manière dont les connaissances sont transmises et assimilées, rendant l'apprentissage plus interactif et personnalisé.

Enfin, sur le plan pédagogique, ces changements ont encouragé l'adoption de nouvelles approches d'enseignement centrées sur l'apprenant, telles que l'apprentissage par projet, le travail collaboratif et les méthodes actives, qui mettent l'accent sur le développement de compétences transversales et la participation active des apprenants.

Ces évolutions ont donc redéfini les espaces d'apprentissage et ont enrichi également les processus d'apprentissage en les rendant plus dynamiques, engageants et adaptés aux environnements extrascolaires.

3.2. Un lieu pour les interaction sociales

La classe donne la possibilité à un groupe d'élèves d'évoluer selon une organisation collective des apprentissages. Cependant, ce groupe se trouve parfois, selon C. Delcroix, « en conflit avec l'hétérogénéité des besoins, des niveaux, des temps d'apprentissages et des individus de la classe. »³⁷ L'auteure considère dans ce sens : « la classe comme un processus systémique d'interactions avec des effets de contextes (contenus didactiques, intentions didactiques, climat de classe... »³⁸

Cet ensemble d'éléments est conditionné par une bonne gestion de la classe qui garantit un climat propice pour les interactions en classe. Celles-ci jouent, selon S. Canelas-Trevisi et T. Thévenaz-Christen, un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage en estimant que « dans un contexte scolaire d'apprentissage du français par des allophones, les interactions constituent l'espace des apprentissages, le lieu de construction des connaissances nouvelles. La grande majorité des recherches est centrée sur le repérage des formes interactionnelles favorisant des structures participatives diverses dans la classe. »³⁹ Un enseignant efficace comprend, de ce fait, que la gestion de la classe implique la création d'un climat propice à l'apprentissage et aux interactions.

De ce fait, l'enseignant établit, ajuste et consolide la manière dont les interactions se déroulent en classe en prenant en considération divers éléments, (éléments du conflit et les effets cités plus haut). Cette structuration des interactions permet aux élèves de développer une expérience scolaire partagée, condition fondamentale pour la création d'un projet commun.

³⁷ Delcroix, Céline, op.cit.

³⁸ Ibid.

³⁹ Canelas-Trevisi, Sandra et Thévenaz-Christen, Thérèse, « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? », In: Revue française de pédagogie, volume 141, 2002. Vers une didactique comparée. pp. 17-25, document disponible sur : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2911

Deuxième Chapitre :

La classe de langue

1. La classe de langue : Éléments définitoires

Après avoir évoqué la classe sous trois angles principaux : lieu physique, groupe social et lieu d'interactions, nous arrivons à présent à la classe de langue qui constitue selon Francine Cicurel, un « lieu social générant un genre de discours tout à fait spécifique ainsi que de la construction d'une interaction d'un type particulier - à visée didactique - mettant en action des positions interactionnelles qui se manifestent discursivement. »⁴⁰

Jean-Marc Defays et Sarah Deltour estiment que la classe de langue « constitue souvent comme un monde à part de l'école, un microcosme en décalage avec le reste de l'institution en raison non seulement des objets langue et culture, mais de la didactique qu'on y pratique. D'autre part, cette même classe est en rapport direct – mentalement, culturellement ou techniquement – avec le village planétaire où se multiplient les échanges multilingues et interculturels. Elle est donc animée par un double mouvement : centripète au sein de l'école où elle doit préserver ses spécificités, centrifuge au delà de l'école, là où elle doit trouver sa justification ultime. La décoration exotique du local, la disposition libre des bancs et ses équipements d'information et de communication sont les marques extérieures de cette situation particulière ».⁴¹

En plus de son double mouvement, centripète et centrifuge, la classe de langue est, d'après Jean-Pierre Cuq, le « lieu privilégié des interactions entre professeur et élèves et entre élèves, la classe crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoirs et de savoir-faire. Elle est le lieu par excellence de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la co-construction du savoir ».⁴²

Concernant les interventions pédagogiques, la question qui se pose à ce niveau est la suivante : « Ne peut-on alors aussi considérer que la classe de langue donne lieu, de la part de ses usagers, à des pratiques, spontanées ou calculées, inventées ou

⁴⁰ Cicurel, Francine, « La classe de langue : un objet de recherche et de réflexion », publié dans Cantero J., Mendoza A., Romea C. (eds), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universitat de Barcelona, 1996.

⁴¹ Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, op.cit.

⁴² Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p42.

reproduites, qui sont intermédiaires entre la planification qu'exige une stratégie et la ruse qui est saisie au vol de l'occasion ? ».⁴³

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous reprenons l'idée de Gabriele Pallotti qui estime qu'« une classe se compose de deux ou de plus de deux individus entre lesquels s'établit une relation. Mais quel type de relation ? La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de « contrat didactique »⁴⁴ : une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possibles chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite : c'est pourquoi on parle de contrat »⁴⁵.

2. Les acteurs de la classe de langue

La classe de langue se distingue comme un véritable atelier d'apprentissage, un lieu où l'initiation à une nouvelle langue est pensée pour guider et soutenir ceux qui souhaitent s'immerger dans l'acquisition d'un nouveau mode de communication. Ici, les apprenants ne se préoccupent pas d'être jugés ou évalués. Ils aspirent plutôt à s'exprimer librement, sans contrainte, dans un espace conçu pour leur offrir cette possibilité.

Depuis longtemps, la classe de langue est perçue comme un espace privilégié pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, car elle constitue le point de rencontre essentiel des trois pôles fondamentaux : l'apprenant, l'enseignant et la langue étudiée. Toutefois, cette vision de la classe a évolué au fil du temps, gagnante en profondeur et en complexité.

La classe n'est plus simplement un lieu de transmission de savoirs linguistiques, mais elle est désormais envisagée comme un véritable espace de co-construction des connaissances. Les attentes envers cet environnement d'enseignement et d'apprentissage se sont considérablement accrues. Aujourd'hui, on attend de la classe

⁴³ Cicurel, Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/801>

⁴⁴ De Pietro, J. F, Matthey, M. et Py, B., cités par, Pallotti, Gabriele, op.cit.

⁴⁵ Pallotti, Gabriele, Ibid.

de langue qu'elle devienne un laboratoire d'expérimentation pédagogique, où la langue n'est pas seulement enseignée, mais aussi vécue et partagée, dans une dynamique d'interaction continue.

Dans ce sens, Jean-Marc Defays estime que dans l'enseignement des langues, « le facteur humain tient un rôle essentiel à de nombreux égards. [...] On vient de voir que la langue, la culture et la communication ne sont pas des objets délimités, structurés et accessibles comme les mathématiques, les sciences, l'histoire. Si les règles de grammaire et les listes de vocabulaire pouvaient naguère être assimilées à des connaissances impersonnelles et inertes, ce n'est plus possible depuis qu'on les envisage à travers leur usage dans la communication. La langue et la culture-cibles relèvent d'une expérience vivante, vécue, à vivre, en rapport avec les personnes dont elles sont les -langue et culture- maternelles et qui ressentent, pensent, vivent à travers elles. La langue n'est plus enseignée pour elle-même, mais comme un moyen pratique et authentique pour entrer en relation avec ces personnes. »⁴⁶

2.1. L'enseignant

Nombreux sont ceux qui estiment que l'enseignement est un domaine accessible à tout le monde et que pour exercer cette profession il suffit d'avoir des connaissances sanctionnées par un diplôme universitaire. Or, l'enseignement est un métier qui exige des compétences professionnelles car « enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains »⁴⁷,

Depuis les années 80, l'enseignement des langues n'a cessé de s'enrichir de nouvelles orientations théoriques, tant sur le plan didactique et pédagogique qu'en ce qui concerne les attentes des apprenants, ce qui a incité, selon Jean-Jacques Richer, « à faire appel au concept de compétence, dans sa version humaniste, développé dans les univers de travail pour répondre à un monde toujours plus concurrentiel. Peut alors être esquissée une reconfiguration du métier d'enseignant de langues, un enseignant

⁴⁶ Defays, Jean-Marc, « QUI ? Les acteurs du cours de FLES », In : Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage, Mardaga, Belgique, octobre 2003, pp. 91-120.

⁴⁷ Tardif, Maurice et Lessard, Claude, Le Travail enseignant au quotidien, De Boeck Université, De Boeck, Louvain-la-Neuve, Belgique, mars 2000, p 289.

de langues qui, mobilisant ses compétences, sa capacité de réflexivité, son éthique, se redéfinit alors comme professionnel des langues. »⁴⁸

L'enseignant qui se redéfinit ainsi doit suivre une formation complète et véritablement équilibrée, qui prend en compte à la fois la maîtrise des savoirs disciplinaires et les exigences pratiques de son métier au quotidien. Il ne s'agit plus d'acquérir seulement des connaissances approfondies sur la langue qu'il enseigne, mais aussi de développer des compétences pédagogiques qui lui permettront de répondre aux différents défis de la classe.

Il lui revient donc « d'identifier le(s) domaine(s) (privé/public/professionnel/éducatif) d'utilisation de la langue dans lesquels opéreront ses apprenants (CECR, 2001 : 42). Il se doit ensuite de pratiquer une analyse sociolinguistique de ce(s) domaine(s) (CECR, 2001 : 42) afin de déterminer les tâches qui les structurent, les activités langagières privilégiées dans ces domaines (CECR, 2001 : 49), afin d'établir des objectifs pertinents. Puis, c'est à lui de discerner les composantes de la compétence à communiquer langagièrement (compétences linguistique/sociolinguistique/pragmatique) sur lesquelles mettre l'emphase, les éléments de ces composantes à travailler en priorité, les stratégies de production, de réception, d'apprentissage à développer chez les apprenants, les niveaux de compétence à viser, sans oublier les compétences générales (connaissances du monde/savoir-faire généraux/facteurs psychologiques en lien avec l'acquisition d'une langue étrangère/stratégies d'apprentissage) pertinentes pour l'appui à l'exercice de la compétence de communication. L'enseignant a, de plus, à procéder à ses propres choix méthodologiques puisque le Cadre affiche un « parti pris de non-directivité » (2001 : 40). Il doit aussi pratiquer une évaluation diversifiée qui accompagnera et stimulera les apprentissages de ses apprenants (2001 : 145). Et, enfin, il lui incombe d'assumer « le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité » (2001 : 9) grâce à la mise en œuvre d'une démarche interculturelle adéquate. »⁴⁹

⁴⁸ Richer, Jean-Jacques, « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues », In : Éla, Études de linguistique appliquée, 2011/1 n°161, pp. 63-77.

⁴⁹ Ibid.

Il nous paraît donc indispensable de souligner le rôle central de l'enseignant. Robert Galisson parle d'« apprenneur »⁵⁰ au lieu d'enseignant afin d'insister sur son rôle de praticien en didactique, qui repose sur des modèles pédagogiques adaptés, des méthodologies efficaces, des supports pédagogiques appropriés, ainsi que sur une organisation rigoureuse des pratiques de classe. Cette nouvelle vision traduit une évolution significative de la fonction enseignante, impliquant une multiplicité de rôles : concepteur, médiateur, guide, animateur, conseiller et tuteur. Il est donc crucial de prendre pleinement en compte ces enjeux dans la formation initiale et continue des enseignants, qui doivent désormais faire face à de nouveaux défis.

2.2. L'apprenant

Il est important de rappeler que chaque apprenant est un individu unique, doté de ses propres caractéristiques, forces et défis. Chaque apprenant progresse à son propre rythme et fait face à des difficultés qui lui sont spécifiques, que ce soit sur le plan cognitif, émotionnel ou social. Les erreurs qu'il commet dans son parcours d'apprentissage ne sont pas simplement des obstacles, mais des indices précieux qui reflètent ses besoins particuliers et ses zones de progrès potentielles.

Dire que « l'apprenant n'est pas un homme en miniature » revient à souligner que l'enfant ou l'adolescent en phase d'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas être perçu simplement comme une version réduite ou inachevée de l'adulte. Cette idée met l'accent sur le fait que l'apprenant possède, comme nous l'avons cité plus haut, ses propres caractéristiques, besoins, et façons d'interagir avec le monde, qui sont naturellement distincts de ceux des adultes.

D'abord, sur le plan cognitif, l'apprenant ne traite pas l'information de la même manière qu'un adulte. Son cerveau est en plein développement, ce qui affecte sa manière de percevoir, d'apprendre, de mémoriser, et de résoudre des problèmes. Le modèle d'apprentissage adulte, basé sur l'autonomie, l'abstraction et l'expérience, ne peut donc pas être directement transposé à un enfant, qui a besoin de méthodes

⁵⁰ Galisson, Robert, cité par Puren, Christian, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris, document disponible sur : www.christianpuren.com

d'enseignement adaptées à ses capacités de compréhension et à son niveau de développement intellectuel.

Ensuite, sur le plan affectif et social, l'enfant est en construction identitaire et relationnelle. Il apprend à comprendre et gérer ses émotions, à développer son estime de soi, et à interagir avec les autres. La manière dont il apprend est donc intimement liée à son environnement émotionnel et socioculturel. Contrairement à l'adulte, l'apprenant est encore en quête de repères et de modèles, et il a besoin de soutien dans sa gestion des échecs, des frustrations ou des succès.

Enfin, cette conception implique des méthodes pédagogiques qui ne se contentent pas de transmettre des savoirs comme on le ferait avec un adulte, mais qui prennent en compte la globalité de l'apprenant : ses émotions, ses intérêts, son développement psychomoteur, et même son imagination. L'enfant n'est pas un adulte en miniature, mais un être en évolution, avec un potentiel qu'il faut nourrir par des approches adaptées à son stade de développement. Cela requiert de la part de l'enseignant une sensibilité à cette dynamique et une capacité à guider l'apprentissage et à ajuster son enseignement en fonction des besoins de chaque apprenant. Ce guidage entre ici dans le cadre d'un contrat didactique, un contrat qui repose principalement sur les attentes mutuelles et implicites de chaque participant dans la relation d'enseignement.

3. Classe de langue et contrat didactique

La notion de contrat didactique a été développée par Brousseau en 1978 pour servir de base dans l'analyse des échecs électifs en mathématiques. Le chercheur la définit comme « L'ensemble des comportements (spécifiques des connaissances enseignées) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître »⁵¹. Une première lecture de cette définition nous montre que le contrat didactique préexistait déjà mais n'a pas été l'objet de recherches sérieuses jusqu'en 1978.

⁵¹ Brousseau, cité par, Amade-Escot, Chantal et Dugal, Jean-Paul, « La notion de contrat didactique : de la recherche à la formation ... un parcours semé d'embûches », document disponible sur : <http://www.ices.fr>

Contrairement au contrat pédagogique qui s'oriente vers une dimension sociale des relations entre enseignant et apprenant, le contrat didactique repose essentiellement sur les attentes considérées comme réciproques et implicites de chacun des partenaires de la relation didactique comme le souligne Brousseau dans le passage suivant :

« Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. »⁵²

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, le contrat didactique doit être adapté à des contextes différents : le statut de la langue et sa place dans la société, les objectifs de la leçon, les besoins et les demandes des apprenants, les choix pédagogiques ainsi que les modalités d'évaluation. La prise en considération de ces éléments permet une meilleure adaptation des activités selon une méthodologie qui implique d'une manière efficace les deux protagonistes de la relation pédagogique.

Le contrat didactique, notion créée initialement pour l'enseignement des mathématiques a pris une importance telle qu'il s'est imposé comme attitudes naturelles chez l'enseignant et l'apprenant en classes de langues. Cette notion s'insère tout naturellement dans la définition même de la classe de langue proposée par Pallotti.

« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants.

⁵² Brousseau, cité par Faggion-Bergmann, Juliana-Cristina, « Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : Entre savoir à enseigner, savoirs enseignés, et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Etude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil », 2009, thèse de doctorat du Sciences du Langage, Université Lumière Lyon 2, disponible sur : <http://theses.univ-lyon2.fr>, consulté le, 29.09.2010.

Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants». ⁵³

Le contrat didactique conditionne donc l'enseignement institutionnalisé des langues. Sa prise en compte est d'une utilité considérable notamment dans le repérage et l'explication de certains dysfonctionnements de l'acte pédagogique. Autrefois, l'élève était, dans le cas de l'enseignement transmissif, le seul responsable de l'échec de son apprentissage.

Les nouvelles méthodes d'enseignement et les récentes recherches en didactique des langues ont pu définir clairement les responsabilités de chacun des participants. L'acquisition du savoir par l'élève est devenue ainsi et grâce au contrat didactique l'une des préoccupations majeures de l'enseignant.

4. La classe de langue : un objet de recherche

Après un demi-siècle de recherches prolifiques et variées sur l'enseignement des langues étrangères, il est apparu, bien que souvent de manière indirecte, que la classe de langue servait principalement de cadre pour la mise en œuvre de différentes méthodes pédagogiques. Ce constat, bien qu'éminemment positif, reflète une approche où l'accent était mis sur l'application des techniques d'enseignement, sans que l'espace-classe lui-même ne devienne un objet d'étude à part entière. Ce n'est que plus récemment que la classe, en tant que lieu de l'interaction pédagogique, a été placée au centre des préoccupations scientifiques.

Aujourd'hui, la classe de langue est de plus en plus perçue dans la recherche comme un terrain privilégié pour observer les interactions qui se déroulent entre ses acteurs. Elle est un microcosme où se croisent diverses dynamiques, et où l'observation des échanges entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes, s'avère essentielle pour comprendre les processus d'acquisition linguistique.

⁵³ Bertocchini, Paola et Costonzo, Edvige, « Interaction et classe de langue », In : Interculturel, revue de l'Alliance Française de Lecce, n° 14, 2010, document disponible sur : <http://www.ceo-fipf.org>, consulté le, 12.09.2012.

Ce lieu, longtemps perçu comme un simple cadre d'application des méthodes didactiques, est désormais considéré comme un espace complexe et riche, où les interactions verbales et non-verbales jouent un rôle clé dans l'apprentissage.

Prendre la classe de langue comme objet de recherche implique forcément un certain nombre d'interrogations que Francine Cicurel résume comme suit : « A quels procédés faut-il faire appel pour parvenir à transformer le vivant de la classe en objet de recherche ? Par quels moyens le chercheur peut-il avoir accès à une action dont, en général, il est seulement le spectateur ou le témoin ? Comment trouver la logique d'une action ? »⁵⁴

Les réponses à ces interrogations ne peuvent prendre forme que par une recherche de terrain comparable aux enquêtes ethnographiques ou aux études empiriques menées sur des pratiques sociales spécifiques. En effet, la classe, en tant que microcosme d'échanges verbaux et non-verbaux, devient un espace riche pour explorer les dynamiques pédagogiques et langagières à l'œuvre. Pour mener à bien cette analyse, il est indispensable de recourir à des méthodologies rigoureuses et diversifiées, capables de saisir la complexité des interactions en classe de langue.

L'observation des pratiques d'enseignement en contexte réel constitue un premier volet essentiel de cette recherche. Cela implique une immersion directe dans le milieu éducatif, permettant aux chercheurs d'assister à des séances d'enseignement et d'analyser les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants. Cette approche met en lumière la façon dont les méthodes théoriques se traduisent en actions concrètes dans le cadre de l'enseignement des langues, en tenant compte des interactions qui se développent entre l'enseignant et les apprenants. Observer les pratiques en contexte permet aussi de voir comment des facteurs tels que l'environnement matériel, la composition de la classe, ou encore les attentes institutionnelles influencent ces interactions.

L'utilisation des outils méthodologiques d'analyse qualitative est une étape clé dans l'approfondissement de cette observation. Les séances d'enseignement peuvent être enregistrées, puis analysées à l'aide de grilles d'observation qui prennent en compte à

⁵⁴ Cicurel, Francine, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », In : *Pratiques*, 149-150 | 2011, pp. 41-55, document disponible sur : <https://journals.openedition.org/pratiques/1693>

la fois les interactions verbales et non-verbales. Des méthodologies telles que l'analyse conversationnelle (CA), l'analyse du discours ou encore l'ethnographie de la communication permettent de décortiquer minutieusement les échanges, en identifiant des schémas récurrents, des interruptions, des reformulations ou des moments de silence porteurs de signification. Cette approche fine permet de révéler des aspects parfois invisibles à une observation directe, comme les jeux de pouvoir entre enseignant et apprenants, les stratégies de négociation de sens, ou encore les dynamiques d'exclusion ou de participation active au sein du groupe.

L'enregistrement intégral des interactions verbales et non-verbales est un autre aspect fondamental. L'analyse des échanges en classe ne peut se limiter à la seule dimension verbale, car les gestes, les expressions faciales, les postures et les interactions physiques jouent également un rôle central dans la communication et la transmission des savoirs. Des outils comme la vidéographie permettent ainsi de capter la richesse des interactions non-verbales, qui viennent compléter et nuancer le discours verbal. Ces enregistrements sont ensuite minutieusement transcrits, afin de réaliser une analyse approfondie des échanges en tenant compte de l'ensemble des canaux de communication utilisés dans la classe.

Les questionnaires et entretiens avec les acteurs de la classe (enseignants et apprenants) complètent cette approche en fournissant des données supplémentaires sur les perceptions et les représentations que ces derniers ont de leurs propres interactions. Les questionnaires, conçus avec soin, permettent d'explorer des aspects que les observations directes ou l'analyse des enregistrements ne peuvent pas toujours révéler. Ils aident à comprendre, par exemple, comment les enseignants perçoivent leur propre gestion de la classe ou comment les apprenants évaluent leur niveau de participation ou leur sentiment de sécurité linguistique. Les entretiens individuels ou collectifs permettent également d'approfondir ces perceptions en permettant aux acteurs de s'exprimer librement sur leur expérience.

En synthèse, l'analyse des interactions en classe de langue s'impose comme une démarche de recherche systématique et rigoureuse, ancrée dans le terrain. Elle mobilise des outils variés – observation, enregistrement, questionnaires, analyse qualitative – pour fournir une compréhension globale et nuancée des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette approche holistique est essentielle pour

saisir la complexité des interactions dans une classe, en tant qu'espace social, pédagogique et linguistique, et pour permettre de mieux comprendre les dynamiques qui sous-tendent l'acquisition des langues étrangères. Les résultats de ces analyses apportent non seulement un éclairage sur les pratiques éducatives actuelles, mais aussi des pistes pour améliorer les approches pédagogiques, en les rendant plus interactives, inclusives et adaptées aux besoins des apprenants.

5. Classe de langue comme lieu d'interaction

Dans son article sur « les discours naturels de la classe »⁵⁵, Daniel Coste souligne que ceux qui s'intéressent aux interactions didactiques reconnaissent que la classe, en tant que lieu social, possède ses propres normes est régie par des rituels spécifiques. Tout comme dans d'autres contextes sociaux, les interactions en classe sont marquées par des codes implicites, des règles de communication et des comportements récurrents qui structurent les échanges entre les participants, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves.

Ces normes et rituels participent à la dynamique pédagogique et influencent la manière dont les savoirs sont transmis, reçus et négociés au sein de l'espace scolaire.

« Les échanges en classe de langue ne sont plus considérés comme artificiels en regard d'une mythique interaction naturelle de référence, mais comme répondant à des règles implicites que l'on peut chercher à identifier et à formaliser. Familiarisé avec le milieu de la classe par son passé d'apprenant et bien souvent aussi d'enseignant, le chercheur qui veut observer une situation didactique et la transformer en un ensemble de données à analyser doit prendre un minimum de distance par rapport à cet objet qui lui est très proche. L'enregistrement, la transcription et l'analyse des interactions qui se développent dans la classe permettent d'étudier de près le développement des échanges, tout en gardant de la distance. Cet article examine un certain nombre de questions de méthode, sous-

⁵⁵ Coste, Daniel, « Les discours naturels de la classe », In : Le Français dans le Monde, n°183, 1984, pp.16-25.

tendues par ce problème de la « juste » distance à tenir pour étudier des données interactionnelles »⁵⁶.

La recherche sur les discours et les interactions en classe de langue a émergé à la fin des années 1970 et a connu depuis diverses évolutions. L'analyse linguistique des interactions enregistrées en classe de langue, initialement menée à l'aide des outils de l'analyse du discours et de la linguistique interactionnelle, a permis, selon Violaine Bigot⁵⁷, une meilleure compréhension et description de ces types de discours en interaction. De son côté le psychosociologue Uwe Laucken, estime que : « pour comprendre un objet (quel qu'il soit : des sons, un argument, une action, un accident de chemin de fer, etc.), il faut le ranger dans un ordre qui l'englobe et qui est jugé cohérent. »⁵⁸

Cette réflexion implique, selon V. Bigot, « que l'on peut comprendre différemment un même geste ou un même objet selon le contexte dans lequel on l'insère et avec lequel on juge qu'il s'accorde »⁵⁹ et propose de ranger les recherches sur l'analyse des interactions en classe de langue dans trois grands « ordres de compréhension »⁶⁰ : la typologie des interactions, les études sur l'acquisition des L.S. et l'étude des pratiques professionnelles.

5.1. La typologie des interactions

Les études faites sur les méthodologies d'enseignement des langues, et particulièrement celle de l'approche communicative, ont été à l'origine du développement des recherches sur les interactions prises dans l'ordre global des interactions verbales. Cependant, les échanges en classe diffèrent de cet ordre global par la distinction des aspects « naturel /artificiel » ainsi que les échanges informels qui caractérisent les interactions en classe.

⁵⁶ Bigot, Violaine, « 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 », In : Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2005, Les interactions en classe de langue, pp.42-53, document disponible sur : <https://hal.science/hal-01468268/document>

⁵⁷ Bigot, Violaine, « L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde », In : Communiquer, 18 | 2016, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/communiquer/2006>

⁵⁸ Laucken, Uwe, cité par, Bigot, Violaine, *ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

C'est pourquoi, l'interaction didactique se caractérise par des modes organisationnels qui lui sont propres. « Les travaux de Bellack et de ses collaborateurs, résumés par Crahay (1989), montrent, dès 1966, que la plupart des interventions des enseignants ont pour but de solliciter une prise de parole des apprenants et d'évaluer cette prise de parole, structurant l'échange autour de la « triade – sollicitation, réponse, réaction » (Crahay, 1989, p. 70). D'autres travaux, comme ceux de Sinclair et Coulthard, confirment la prépondérance de ce schéma qui peut servir de matrice reproduite en boucle pour faire avancer l'interaction. »⁶¹

5.2. Les études sur l'acquisition des Langue étrangère

Les interactions didactiques constituent un espace propice à l'appropriation du langage. Dans cette perspective, l'accent a été mis sur les marques que le développement des compétences de l'apprenant laisse au sein de ces interactions. Ainsi, l'analyse des interactions en classe tient compte de l'évolution des compétences de l'apprenant en L2. « C'est à l'aune de l'ensemble des activités cognitives que peut conduire un locuteur apprenant d'une L.S., engagé dans une interaction avec un locuteur linguistiquement plus expert dans cette L.S., que l'on étudie alors les interactions de la classe de langue, avec des questions et des outils d'analyse qui s'inscrivent dans le paradigme interactionniste des recherches en acquisition des langues secondes ».⁶²

5.3. L'étude des pratiques professionnelles

Il s'agit ici des actions enseignantes opérées au sein des interactions didactiques. V. Bigot les illustrent par des exemples comme : la mise au travail des apprenants, la planification de l'action et aux accommodations nécessaires dans le cadre des échanges, le rôle des gestes et des regards dans les évaluations des productions des apprenants.

« Cette approche de l'objet « interactions didactiques en classe de langue » présente une continuité évidente avec une partie des travaux menés dans le premier « ordre de compréhension ». C'est ce qui nous conduit à dire que parmi ces recherches inscrites en analyse du discours et des interactions, celles qui se concentraient sur le pôle

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

enseignant faisaient de l'analyse du travail « sans le savoir ». S'intéresser aux schémas facilitateurs qui assurent la compréhension par l'apprenant d'éléments inconnus et facilitent ou guident la production langagière des apprenants (Cicurel, 1994, p.103), ou analyser les différents types de questions auxquelles un enseignant peut avoir recours (Bigot, 2002; Boissat, 1991; Soulé-Susbielles, 1984), c'est bien, d'une certaine manière, travailler sur ce que Bucheton et Soulé (2009) appelleront plus tard des « gestes professionnels »⁶³.

Ces gestes professionnels, qui englobent, comme nous l'avons vu, les pratiques et stratégies déployées par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage, jouent un rôle considérable dans l'analyse de l'interaction didactique en classe de langue. En effet, ils permettent de structurer et d'orienter l'échange pédagogique, facilitant ainsi l'appropriation du contenu linguistique par les apprenants.

Ces gestes incluent, par exemple, la reformulation, le guidage des réponses, la gestion des silences ou des erreurs, ainsi que l'encouragement à la participation active des élèves. Leur utilité réside dans leur capacité à révéler non seulement le processus d'enseignement, mais aussi les indices du développement des compétences des apprenants. En observant ces gestes, les chercheurs peuvent mieux comprendre les conduites langagières, les adaptations et les ajustements qui constituent des indicateurs essentiels favorisant la compréhension du déroulement des interactions en classe de langue.

⁶³ Ibid.

Troisième Chapitre :

Les interactions en classe de langue

1. L'interaction : Éléments de définition

Le terme « interaction » désigne d'une manière générale une action réciproque, « une réaction réciproque entre deux phénomènes ou deux personnes. »⁶⁴ Il est également définie comme : « Relation existant entre deux éléments d'un système et qui fait que l'activité de l'un est déterminée par l'activité de l'autre. »⁶⁵

La notion d'interaction a été adoptée par de nombreuses disciplines telles que la sémiologie, la sociolinguistique, l'ethnographie, la sociologie, la linguistique et la didactique des langues. Elle revêt ainsi des significations variées en fonction des domaines et des centres d'intérêt des différents chercheurs.

1.1. L'interaction : un concept sociologique

Dans le champ des relations humaines, l'interaction désigne « un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation⁶⁶ ou la contradiction, etc. ».⁶⁷ Cet échange interhumain est donc conditionné par l'influence qu'exerce l'un sur l'autre d'une manière réciproque comme l'explique Goffman dans ces propos :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme "une rencontre" pouvant aussi convenir. »⁶⁸

Cette rencontre est appelée « interaction sociale » est définie come une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son

⁶⁴ L'internaute, dictionnaire en ligne.

⁶⁵ Définition proposée par le site : <https://langue-francaise.tv5monde.com>

⁶⁶ Action d'approuver quelqu'un, quelque chose ; consentement donné : Donner son approbation à un projet.

⁶⁷ Dictionnaire actuel de l'éducation.

⁶⁸ Goffman, Erving, La mise en scène de la vie quotidienne, Les Editions de Minuit Paris, 1973, p. 23.

comportement en fonction des réactions de l'autre. »⁶⁹ Elle est donc qualifiée de sociale non seulement parce qu'elle génère du sens, mais aussi parce qu'elle se déroule dans un contexte qui influence les actions de chaque participant.

1.2. L'interaction : un concept linguistique

Selon V. Traverso, « l'interaction correspond à l'ensemble des interventions des locuteurs de leur entrée en contact à leur séparation. »⁷⁰ Cela inclut toutes les interventions, verbales ou non verbales, qui permettent aux participants de communiquer, d'échanger des informations, de réagir aux actions de l'autre, et de co-construire un sens commun.

D'après C. Kerbrat-Orecchioni, « pour appréhender l'objet-langue, il faut d'abord s'intéresser à ses réalisations en milieu naturel... »⁷¹. C'est ainsi que le terme « interaction » commence à s'imposer dans le domaine de la linguistique avec le développement des études sur la langue dans le cadre du fonctionnement d'échanges langagiers, « c'est-à-dire analyser de très près, sur la base d'enregistrement de données « authentiques », le fonctionnement d'échanges langagiers effectivement attestés », ajoute la linguiste.

Le concept de l'interaction revêt en linguistique pragmatique des significations particulières étant donné qu'elle considère « la parole adressée à l'autre comme un acte (de langage), porteur d'informations mais aussi constructeur de la relation entre les personnes (positive ou négative). On dit alors que l'interaction est marquée par des enjeux de territoire (en s'adressant à un interlocuteur on peut dénigrer ou au contraire valoriser son territoire de parole et d'action) et de narcissisme (en s'adressant à un interlocuteur, on peut menacer ou au contraire gratifier l'image qu'il a de lui-même. »⁷²

⁶⁹ Marc, Edmond et Picard, Dominique, « Interaction », In : Vocabulaire de psychosociologie, éditions ÉRÈS, Toulouse, France, 2016, pp 191-198.

⁷⁰ Traverso, Véronique, L'analyse des conversations, Nathan, Paris, 1999, pp. 37-38.

⁷¹ Kerbrat-Orecchioni, Catherine, « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan ». In: Langue française, n°117, 1998. La linguistique comme discipline en France. pp. 51-67.

⁷² Vinatier, Isabelle, « Interactions verbales », In : Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, De Boeck Supérieur, Belgique, 2022, pp.261-264.

1.3. Les interactions : un concept didactique

Considérant l'interaction comme un concept scolaire, sa signification s'étend à tout le champ de la communication qui se pratique dans un cadre pédagogique. Elle est donc un processus par lequel les actions réciproques entre individus engendrent une dynamique particulière. En effet, elle renvoie au processus d'apprentissage impliquant quatre éléments clés : l'apprenant, l'enseignant, le contenu d'apprentissage et l'acte d'apprendre. C. Kramsch explique les rapports entre ces éléments comme suit :

« Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste ». ⁷³

Dans cette perspective, la langue n'est plus réduite à un code ou à un système autonome. Elle devient une véritable ressource co-constructible résultant d'un engagement qui se concrétise, selon F. Cicurel, par un certains nombre de points ⁷⁴ dont les plus importants sont les suivants :

- la place des participants, notamment celle de l'apprenant qui, par des marques intonatives, des marques d'hésitation, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre (et peut-être, à ce titre, ayant droit à l'indulgence) ;
- le système d'alternance des tours de parole, qui met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants ;

⁷³ Kramsch, Claire, Interaction et discours dans la classe de langue, Hatier, Paris, 1984, p78.

⁷⁴ Cicurel Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », In : AILE, Acquisition et interaction en langue étrangère, 16 | 2002, document disponible sur : <https://journals.openedition.org/aile/801>

- un format interactionnel prévisible montrant que l'on encourage la production verbale (ce but est parfois tellement dominant qu'il écrase les règles conversationnelles des échanges ordinaires) ;
- une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications ;
- la dimension métalinguistique manifestée, par exemple, par la fréquence de séquences de focalisation sur le code (voir la bifocalisation décrite par Bange, 1992).
- l'instauration d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue ;
- l'usage de soi, qui perce sous les rôles assignés par le cadre interactionnel, et qui n'étouffe pas – loin de là – la dimension de l'affect dans l'échange.

De ce fait, l'auteure estime que « l'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fond »⁷⁵.

Les interactions peuvent être classées, selon Jean-Pierre Robert en deux grandes catégories⁷⁶ :

- les interactions verbales : conversation, dialogue, débat, entretien,...
- les interactions non verbales : attitudes, gestes, regard, mimique,...

Dans une situation d'interaction, l'ensemble des informations transmises transitent par les canaux de la communication verbale et non verbale, ce qui conduit à prendre conscience des ces différents aspects qui déterminent les postures relationnelles, les intentions comportementales et tout ce qui fait font partie intégrante et interprétable de l'ensemble d'une énonciation. C'est pourquoi, Winkin estime qu'« il n'est pas possible de déterminer une hiérarchie des modes de communication selon leur

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶Robert, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2^{ème} édition, Ophrys, Paris, 2008, p106.

importance dans le processus interactionnel. Si le mode verbal porte le plus souvent l'information intentionnelle explicite, d'autres modes assurent des fonctions tout aussi nécessaires au bon déroulement de l'interaction. »⁷⁷

Dans cette optique, il est important de préciser qu'il ne s'agit pas ici de faire une opposition entre le verbal et le non verbal car la communication est, comme l'explique encore Winkin, « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. Il ne s'agit pas de faire une opposition entre la communication verbale et la "communication non verbale" : La communication est un tout intégré. [...] Pas plus que les énoncés du langage verbal, les messages issus d'autres modes de communication n'ont pas de signification intrinsèque : ce n'est que dans le contexte de l'ensemble des modes de communication, lui même rapporté au contexte de l'interaction, que la signification peut prendre forme ». ⁷⁸

2. Les interactions verbales et non verbales

On reprenant ici les propos de Jean-Pierre Robert, on peut dire que les interactions humaines se manifestent à travers deux types principaux interdépendants et complémentaires : les interactions verbales et les interactions non verbales. L'interaction verbale implique l'échange de mots, de phrases et de discours entre les interlocuteurs. Elle inclut la parole, les langues utilisées, la grammaire et le vocabulaire, ainsi que des éléments tels que le ton de la voix, l'intonation et l'expressivité. L'interaction verbale est essentielle pour la communication directe des idées, des informations et des émotions, facilitant la compréhension mutuelle et la construction de relations interpersonnelles.

D'un autre côté, l'interaction non verbale se réfère à la communication sans mots, utilisant des signaux corporels, des gestes, des expressions faciales, la posture, le contact visuel, la distance physique (proxémie) et d'autres signes non verbaux pour transmettre des messages.

⁷⁷ Winkin, Yves, La nouvelle communication, Seuil, 1981, p.72.

⁷⁸ Ibid. p.24.

2.1. Les interactions verbales

D'une manière générale, les interactions verbales peuvent être définies comme des échanges d'ordre linguistiques entre au moins deux interlocuteurs, se déroulant dans un cadre spatio-temporel bien déterminé et visant des objectifs plus ou moins importants pour les participants à l'échange.

Ces interactions ne se limitent pas seulement à la transmission d'informations, mais englobent également des aspects sociaux, affectifs et cognitifs. Elles peuvent revêtir différentes formes, telles que des conversations informelles, des débats structurés, des négociations, des échanges de points de vue ou des discussions sur des sujets variés.

Selon C. Kerbrat-Orechioni, « tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles ; parler c'est échanger et c'est changer en échangeant »⁷⁹.

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, « la compétence en expression orale qui est un des aspects de l'acquisition d'une langue étrangère, ne s'acquiert que par l'interaction verbale. Il conviendra donc d'amener l'apprenant à interagir en langue étrangère en classe pour le rendre capable de contacter plus ou moins convenablement avec des locuteurs natifs de cette langue et de prendre réellement part dans les échanges verbaux authentiques »⁸⁰.

Ce constat nous amène à s'interroger sur les différents paramètres qui permettent de déterminer une typologie des interactions verbales et qui peuvent être résumés comme suit :

⁷⁹ Kerbrat-Orechioni, Catherine, citée par, Latapy, Marione t al, « La coordination intra - processus : ses interactions verbales », Document disponible sur : <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Latapy.pdf>

⁸⁰ Kanmaz, Aslihan, « Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie », In, Actes du colloque International organisé par l'université de Nantes le, 22, 23 et 24 novembre 2007.pp 275-288.

- le cadre spatio-temporel (lieu, durée, proxémie « proxémique »⁸¹, disposition)
- les participants (nombre, statuts (symétrie ou complémentarité, rôles interactionnels)
- Buts (ou finalités) internes ou externes
- Formalité/Informalité
- Contenu/thème (Sujet, idée sur lesquels portent une réflexion, un discours,)
- Ton (intensité, intonation, expression de la voix, manière de s'exprimer, ...)
- Durée, rythme

Chaque aspect de l'interaction verbale contribue à façonner cette dernière de manière unique, influençant ainsi la compréhension mutuelle, la qualité de la communication et les relations interpersonnelles qui en résultent. Le cadre spatio-temporel, comprenant le lieu, la durée, la proxémie et la disposition physique des participants, établit le contexte physique dans lequel l'échange linguistique se produit, influençant la manière dont les interlocuteurs se perçoivent et interagissent. Les participants eux-mêmes, leur nombre, leurs statuts (symétrie ou complémentarité) et les rôles interactionnels qu'ils jouent, déterminent la dynamique sociale de l'interaction verbale, influençant la répartition du pouvoir et la direction de la conversation.

Les buts internes ou externes visés par les participants, ainsi que le niveau de formalité ou d'informalité de l'échange, orientent le contenu et la structure de la communication verbale, affectant la clarté des messages et leur impact émotionnel. De plus, le contenu thématique et le ton employé, incluant l'intensité, l'intonation et l'expression vocale, modulent la signification des propos échangés et renforcent la relation entre les participants. Enfin, la durée et le rythme de l'interaction, comprenant les pauses et les transitions, façonnent la dynamique temporelle de l'échange, influençant la perception du temps et la fluidité de la conversation. En combinant ces différents aspects, chaque interaction verbale devient une expérience unique, enrichissant la communication et nourrissant les relations interpersonnelles.

⁸¹ Etude de l'espace, de son rôle ainsi que celui des distances dans les relations interpersonnelles.

Dans une situation d'apprentissage scolaire, ces différents paramètres doivent être planifiés, organisés, et gérés par l'enseignant. En donnant des tâches à accomplir aux apprenants, il sollicite leurs capacités de compréhension, de déduction et de découverte en les incitant à construire leur propre savoir.

2.1.1. Fonctions de l'interaction verbale

Dans son livre « La communication verbale : analyse des interactions », Robert Vion évoque trois fonctions principales de l'interaction verbale : la construction de sens, la construction de la relation sociale et la gestion des formes discursives.

2.1.1.1. La construction de sens

Selon M. Mas, « la construction du sens apparaît ici comme un phénomène complexe qui, d'intervention en intervention, passe par des voies souvent imprévisibles : parfois elle progresse, puis s'écarte du chemin qu'on croyait tracé, paraît s'égarer, mais c'est pour retrouver la piste... En somme, un phénomène difficile à décrire dans sa dynamique. »⁸²

La construction du sens s'appuie lors de l'interaction sur un processus complexe où l'individu mobilise à la fois ses connaissances préalables, ses expériences passées et les repères culturels qui l'entourent. Ces éléments forment une sorte de cadre interprétatif à travers lequel il décode les messages reçus et produit à son tour un discours. Ce cadre est influencé par la tradition sociale de l'individu, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques, valeurs et normes sociales qui façonnent sa manière de comprendre et d'interagir avec le monde.

La construction du sens nécessite aussi tout un travail interactif continu qui implique les différents intervenants et qui mobilise des processus de coadaptation, de reformulation, de demande d'éclaircissements, ainsi que d'explication. Elle consiste également à s'accorder sur les situations et la manière de les aborder.

⁸² Mas, Maurice, « Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1 », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école. pp. 183- 202.

2.1.1.2. La construction de la relation sociale

D'après Robert Vion, la relation sociale se définit par la capacité des interlocuteurs à reconnaître le cadre dans lequel se déroulent leurs interactions, à se positionner mutuellement l'un par rapport à l'autre, et à orienter leurs activités langagières en conséquence. « Tout en relevant d'un ordre de phénomène plus large que le langage, cette relation s'actualise et se donne à voir dans la manière de gérer le discours, qu'il s'agisse des modes de circulation de la parole ou des modes de verbalisation.»⁸³

De ce fait, la construction de la relation sociale résulte de la place qu'occupe chacun des participants à l'interaction mais aussi, de la façon de faire, de procédés mobilisés par ces acteurs sociaux pour rendre intelligible leur appartenance à une ou plusieurs catégories.

2.1.1.3. La gestion des formes discursives

Les formes discursives désignent des structures du discours permettant d'organiser et d'exposer des idées de façon cohérente selon les contextes de communication. Elles regroupent des descriptions, des explications, des narrations et des argumentations, chacune avec ses particularités et finalités propres. Ces aspects sont considérés comme des actes qui doivent être considérés lors de l'analyse comme le confirme R. Vion dans ces propos : « Prendre en compte le langage implique au-delà de considérations générales, d'analyser les actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe. »⁸⁴

2.1.2. Interaction verbale et communication

De multiples disciplines de recherche s'intéressent au concept d'interaction en le considérant à la fois sous l'aspect de la communication et des relations entre les individus en situation d'échange communicationnel. L'interaction est également soumise à des contraintes situationnelles, se manifestant à travers un enchaînement d'influences réciproques entre les interlocuteurs et une dynamique entre

⁸³ Vion, Robert, « L'analyse des interactions verbales », In : Les Carnets du Cediscor, 4/1996, pp. 19-32, Document disponible sur : <http://journals.openedition.org/cediscor/349>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>

⁸⁴ Vion, Robert, La communication verbale : analyse des interactions, Hachette, Paris, 1992, p. 97.

l'énonciation et la situation. Le tout apparaît généralement lors des pratiques communicatives ordinaires.

Les interactions verbales ne peuvent donc être appréhendées que dans le cadre de la communication et des relations entre les individus qui y participent, car elles sont intrinsèquement liées à la dynamique de l'échange interpersonnel. D'une part, la communication représente le processus par lequel des informations, des émotions, des idées et des intentions sont partagées à travers le langage.

Les interactions verbales constituent alors le canal privilégié par lequel ces messages sont transmis, avec des codes, des conventions linguistiques et des stratégies discursives propres à chaque contexte. D'autre part, les relations entre les individus qui interagissent influencent profondément la manière avec laquelle ces échanges se déroulent. Le rapport de pouvoir, le degré d'intimité, les attentes culturelles, ainsi que les rôles sociaux jouent un rôle déterminant dans la façon dont les individus se parlent, s'écoutent et se répondent.

Les interactions verbales ne se limitent donc pas à un simple transfert d'information, elles s'inscrivent dans un réseau complexe de communication, relations sociales où chaque interlocuteur adapte son discours en fonction de l'autre, de la situation et des enjeux de l'échange. Ainsi, l'étude des interactions verbales implique non seulement une analyse des structures linguistiques et des stratégies de communication, mais aussi une compréhension des dynamiques relationnelles et sociales sous-jacentes.

2.2. Les interactions non verbales

Partant du fait que la communication intègre de multiples modes de comportement comme l'a souligné Winkin, le langage humain est donc considéré comme multimodal (verbal et non verbal) et dont les énoncés qui y sont produits sont multicanaux (visuels, auditifs, kinesthésiques⁸⁵...). Le terme « Non-verbal », « signifie simplement « tout ce qui n'est pas la parole », en pratique : tout ce qui n'est pas le langage verbal, considéré comme moyen le plus raffiné et évolué à travers lequel les hommes entrent

⁸⁵ Qui se rapporte à la perception consciente de la position ou des mouvements des différentes parties du corps.

en relation réciproque. »⁸⁶ L'interaction non verbale mobilise donc l'ensemble des moyens que les individus utilisent lors d'une communication sans recourir parfois au langage parlé.

Celle-ci fait donc référence à l'étude du langage corporel en mobilisant plusieurs canaux de communication : le silence, les gestes, les différentes expressions du visage (expressions faciales) et même le ton de la voix. Ce type de communication est utilisé notamment dans l'expression des émotions et des sentiments (incompréhension, douleur, regret, contentement, joie, satisfaction, ...). Ces différentes expressions peuvent être traduites par des actes volontaires ou involontaires, conscients ou inconscients.

Dans un contexte pédagogique, l'importance du langage non verbal devient évidente lorsqu'il est mis en relation avec la parole. En effet, les gestes, les expressions faciales, la posture et même le ton de voix peuvent enrichir et compléter le message verbal transmis par l'enseignant. Le langage non verbal agit comme un support, renforçant la signification des mots prononcés et aidant à transmettre les émotions, les intentions et les nuances du discours. Par exemple, un sourire chaleureux peut accompagner des mots d'encouragement, renforçant ainsi le sentiment de soutien et de bienveillance chez les élèves.

De même, une posture droite et assurée peut transmettre un sentiment de confiance et d'autorité, renforçant l'impact du discours de l'enseignant. Cependant, il est crucial de souligner que le langage non verbal ne doit pas se substituer au discours verbal, mais plutôt le compléter.

En d'autres termes, bien que le non verbal puisse véhiculer des messages puissants, il ne peut pas toujours remplacer la clarté et la précision du langage verbal. Ainsi, dans un contexte pédagogique, une attention équilibrée doit être accordée à la fois au langage verbal et non verbal, afin de créer une conduite pédagogique qui favorise une compréhension profonde et une relation authentique entre l'enseignant et les élèves.

⁸⁶ Hennel-Brzozowska, Agnieszka « La communication non-verbale et paraverbale -perspective d'un psychologue », In : Synergies Pologne n°5 - 2008 pp. 21-30

Dans cette optique, le non verbal doit être adapté au message verbal dont la manière de dire et de faire illustre le discours et assure ainsi son efficacité comme le confirment Chiss et Filliolet (1986) dans l'analyse⁸⁷ suivante:

« Comment nier, en effet, que nous communiquons avec tous les moyens qui s'offrent à nous et que par conséquent ce phénomène met en jeu la totalité de notre corps et pas seulement les organes qui produisent du langage. Toutefois, comme le savent les enseignants qui travaillent avec des documents vidéo ou la télévision et découvrent ainsi les problèmes posés par le passage du linéaire au concomitant⁸⁸, il nous est difficile, du fait du fonctionnement de notre entendement, d'appréhender l'ensemble d'une conduite. Ceci explique pourquoi nous scindons la communication en différents canaux : la parole, l'écriture, le système symbolique, la proxémique⁸⁹, le mimogestuel, la manipulation des objets, les odeurs, les flux énergétiques, les rythmes corporels, etc. Notre erreur tient ensuite au fait que nous avons très vite tendance à considérer que ces canaux que nous avons isolés pour pouvoir mieux les étudier fonctionnent réellement d'une façon indépendante. Mais, en séparant les conduites verbales des autres moyens de communication que nous offre notre corps, nous violons en réalité l'unité du dire et du vivre. On peut donc se demander si la plupart des apprenants ne s'approprieraient pas plus facilement et plus agréablement une langue étrangère si leur corps tout entier tentait d'adopter de nouveaux schémas de comportement. »

Les différents canaux cités plus hauts, qui transmettent des messages aussi importants que ceux des mots que l'on prononce, doivent donc impérativement être pris en considération dans le contexte de la communication afin de comprendre les traits comportementaux qui ne sont pas exprimés par la parole, ce qui conduit à éviter des interprétations maladroites ou erronées. Dans une situation

⁸⁷ Chiss Jean-Louis et Filliolet, Jacques, « Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM) », In: Langue française, n°70, 1986. Communication et enseignement. pp. 87-97, document disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373

⁸⁸ Qui se réalise au même temps qu'un autre fait

⁸⁹ Approche basée sur l'étude de l'utilisation et l'organisation signifiante de l'espace dans les relations entre les êtres animés.

d'apprentissage scolaire, le non verbal constitue de ce fait l'un des aspects fondamentaux de l'acte pédagogique comme le montrent les propos suivants :

« Pour une communication réussie, il faut que le message transmis par l'enseignant soit en totalité compris par les élèves. Mehrabian a réalisé de nombreuses analyses de situation de communication et a conclu que 55% de la communication vient de la communication non verbale et 38% vient de la manière dont les mots sont prononcés tandis que 7% de la communication vient du sens des mots. D'après cette étude, la communication corporelle l'emporte sur la compréhension du discours et la composante para-verbale est majeure dans la communication »⁹⁰.

Les résultats de cette étude connue sous le nom de « 3 V » (verbal, vocal, visuel) vont nous permettre de nous interroger dans ce qui suit sur l'apport de la voix ainsi que sur celui du geste dans les interactions effectuées en classe et comment ses canaux de communication sont-ils conçus dans une perspective pédagogique.

3. Les interactions pédagogiques

Selon Marguerite Altet, « le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocity se déroulant en classe. »⁹¹ De son côté, David Panzoli estime que « l'interaction pédagogique doit permettre dans sa réalisation de mettre en évidence [...] un comportement attendu ou révélateur. »⁹²

Reprenons ici les propos de Philippe Perrenoud qui estime que « l'interaction n'est formatrice qu'en tant qu'elle participe à l'éducation ou aux apprentissages, c'est-à-

⁹⁰Frejaille, Chloé, « La communication non verbale chez l'enseignant de cycle 3 », In : Éducation. 2012, document disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758746/document>

⁹¹ Altet, Marguerite, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe? », In : Revue Française de Pédagogie, n°107, avril-mai-juin 1994, pp. 123-139, document disponible sur : <https://ideki.org/wp-content/uploads/2021/10/comment-interagissent-enseignant-et-eleves-en-classe-1.pdf>

⁹² Panzoli, David, « L'interaction pédagogique dans les jeux d'apprentissage immersifs », Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'habilitation à diriger les recherches, Université Toulouse III - Paul Sabatier, Unité de recherche : Institut de Recherche en Informatique de Toulouse - UMR CNRS 5505, document disponible sur : https://hal.science/tel-03371201v1/file/HDR_Panzoli_FINAL.pdf

dire quand elle pousse au partage de connaissances, à une construction commune, à la compétition, à la coordination de points de vue, à une coopération intellectuelle. »⁹³

Dans cette optique, Marguerite Altet revient sur les divers facteurs⁹⁴, sur lesquels les recherches vont progressivement porter, caractérisent communication et interactions pédagogiques:

- 1) il ne s'agit pas "d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner apprendre OÙ l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur" Altet (1991): l'enseignement est " un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage". C'est comme le montre M, Postic (1977), " une action dialectique organisée et orientée" dans laquelle enseignant et élèves mettent en œuvre des stratégies que certains travaux vont tenter d'identifier:
- 2) il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves. La classe "suppose des interactants socialement situés et caractérisés", une situation qui « se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation", (E. Marc, D. Picard, 1989). Ainsi, l'analyse du contexte et des phénomènes relationnels ancrés dans le système social de la classe est importante. Un certain nombre de travaux prennent en compte les contextes sociaux des interactions et les significations qui y sont inscrites;
- 3) l'autre spécificité, c'est que les interactions se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre: " L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (questions de l'enseignant, de l'élève, réponses de l'élève, interventions spontanées, etc.) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité,

⁹³ Perrenoud, Philippe, cité par, Baillifard, Ambroise, « 7 clefs pour des interactions pédagogiques porteuses d'apprentissages, In : Formation et profession, 29(2), 2021, pp. 1-5, document disponible sur : <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a231>

⁹⁴ Altet, Marguerite, op.cit.

etc.). Elle dégage le réseau de communication, défini par l'ensemble des circuits des communications organisées et la structure qui apparaît, c'est-à-dire le système de relations entre les membres du groupe. ", M. Postic (1990).

3.1. Les interactions maître-élèves

L'étude des interactions entre enseignants et élèves constitue depuis longtemps un axe majeur de recherche en éducation. Ayant une influence considérable sur les processus d'apprentissage des élèves, ces interactions sont conditionnées par des aspects relationnels ainsi que par la dynamique de gestion de groupe, une gestion fortement influencée par la nature de la discipline enseignée ainsi que par les enjeux cognitifs liés aux activités pédagogiques et aux pratiques de classe.

Selon Barnes (1976), « les interactions maître-élèves se caractérisent par un usage plutôt formel et axé sur la précision, tandis que les échanges entre élèves induisent un usage du langage plus spontané et orienté vers des fins exploratoires. »⁹⁵

De son côté, Robert Sarrasin pense que « [...] la communication maître-élève ne représente jamais, même dans le contexte de la classe, qu'un éventail restreint d'interactions, par rapport à toutes celles qui sont possibles entre pairs. [...] les interventions du maître, du fait même de son statut, revêtent forcément un caractère d'autorité — autorité qui se traduit d'ailleurs par une proportion importante d'interventions à caractère régulateur [...]; ceci demeure vrai quelle que soit l'option pédagogique de l'enseignant, car celui-ci conserve toujours le pouvoir de fixer et de modifier les règles du jeu »⁹⁶.

3.2. Les interactions entre élèves

Les interactions entre élèves en classe de langue jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, car elles permettent une exploration collective des

⁹⁵ Barnes, David, cité par, Sarrasin, Robert, « Problématique des interactions verbales entre élèves », In : Revue des sciences de l'éducation, 10(3), 2004, pp. 503-514, document disponible sur : <https://doi.org/10.7202/900468ar>

⁹⁶ Sarrasin, Robert, Ibid.

concepts linguistiques et culturels. Contrairement à la communication avec l'enseignant, souvent guidée par la recherche de précision et d'exactitude, les échanges entre élèves sont plus spontanés et offrent un espace pour expérimenter, négocier et co-construire des connaissances.

Ces interactions ont pour objectif la recherche collective d'idées ou de solutions, ce qui signifie que les élèves sont engagés dans un processus collaboratif où ils confrontent leurs points de vue, partagent leurs compétences linguistiques et culturelles, et développent ensemble des stratégies pour résoudre des problèmes. Dans ce contexte, l'erreur devient un outil précieux d'apprentissage, car elle stimule la réflexion et incite les élèves à ajuster leur compréhension en s'appuyant sur les corrections ou les suggestions de leurs pairs.

De plus, ces échanges favorisent la mise en pratique active de la langue cible dans des situations réelles ou simulées, où l'usage de la langue devient fonctionnel et communicatif plutôt qu'académique. Robert Sarrasin dit à ce propos :

« Loin de nous l'idée de contester l'importance et la nécessité des études sur le langage magistral. Mais il faut comprendre que l'apprentissage de l'habileté à communiquer se fait, pour une part essentielle, entre pairs. On ne voit pas trop comment l'habileté à argumenter verbalement, par exemple, pourrait se développer de façon exclusive par des échanges avec le maître. De plus, s'il est vrai que l'usage exploratoire du langage caractérise les interactions entre élèves, il devient particulièrement intéressant d'observer les manifestations de cette dimension dans des activités centrées spécifiquement sur des objectifs de créativité et de résolution de problèmes ». ⁹⁷

En outre, ce type d'interaction permet de développer des compétences sociales essentielles, telles que l'écoute active, la prise de parole, la négociation et la coopération. En s'exprimant ensemble, les élèves apprennent à s'adapter aux points de vue des autres, à reformuler leurs idées et à ajuster leur langage en fonction de leurs interlocuteurs, ce qui enrichit non seulement leur apprentissage linguistique, mais aussi leur compréhension des dynamiques de communication.

⁹⁷ Ibid.

Ainsi, les interactions entre élèves dans une classe de langue ne se limitent pas à l'apprentissage formel de structures linguistiques. Elles sont un espace de recherche collective, où les élèves, en co-construisant des solutions ou des idées, développent non seulement leurs compétences langagières, mais aussi leur créativité, leur pensée critique et leur capacité à collaborer dans un cadre social authentique.

L'étude des interactions langagières en classe suppose que l'organisation pédagogique en place inclut des activités conçues pour encourager ce type d'échanges. Dans cette optique, R. Sarrasin évoque ici deux genres de situations⁹⁸ qui sont alors possibles:

- ou bien les activités donnant lieu à des interactions langagières entre élèves sont peu fréquentes et jouent en définitive un rôle marginal dans le fonctionnement de la classe,
- ou bien elles ont lieu régulièrement et constituent un aspect important dans la vie de groupe.

L'auteur explique ces deux cas de figure comme suit :

« Si les activités sont peu nombreuses, lorsqu'elles surviennent, elles peuvent apparaître aux yeux des élèves comme une sorte de divertissement, à moins que ceux-ci ne se sentent déroutés par ce mode d'apprentissage auquel l'école ne les a pas habitués. Le chercheur court alors le risque de n'observer que l'effet de nouveauté ou le processus d'adaptation qu'entraîne l'activité et non l'impact des interactions sur l'apprentissage linguistique. Au contraire, dans une classe où se produisent souvent de telles activités, le maître s'inspire généralement d'une orientation pédagogique « ouverte » ; or, dans une organisation de ce type, les activités privilégiant l'interaction peuvent très bien ne pas coïncider avec des périodes fixées à l'avance et, à la limite, on obtient un enseignement dit décroïsonné. Bien sûr, cela n'implique pas que toute espèce d'activité puisse survenir absolument n'importe quand, mais les moments d'interaction où le lien avec un apprentissage linguistique donné est plus tangible (pour un observateur) cessent d'être prévisibles. Le défi pour le chercheur est alors d'assurer une présence en classe aussi constante que possible et de rester à l'affût des

⁹⁸ Ibid.

interactions déclenchées par un objectif d'apprentissage. Dans le premier cas, la difficulté résidait dans l'absence de données ; dans le second cas, c'est l'abondance de données qui fait problème ».⁹⁹

3.3. Les formes d'interactions pédagogiques

L'interaction pédagogique est donc toute forme d'échange verbal et non-verbal qui répond à des normes pédagogique, c'est-à-dire qui a rapport à l'instruction des élèves, aux méthodes et aux programmes de l'enseignement scolaire. Les interactions pédagogiques peuvent avoir plusieurs formes. G. Schlemminger et C. Springer en distinguent trois¹⁰⁰ et les ont résumées comme suit :

**Tableau 02 : Les trois formes d'interactions pédagogiques
Selon G. Schlemminger et C. Springer**

	Forme d'interaction A reproduction	Forme d'interaction B reconstruction collective	Forme d'interaction C travail collaboratif
Démarche	Questionnement fermé	Questionnement ouvert	Travaux de groupes
Interaction	Réponses prédéfinies Séquence initiative / réponse / évaluation	Réponses construites, activité collective guidée	résolution de problème, activité collaborative
Focalisation	Focalisation sur les contenus	Focalisation sur le sens	Focalisation sur l'interaction
Rôle élève	Reproduire, répéter	Échanger, reconstituer	Coopérer, construire

« La forme **A** représente l'interaction par défaut. Le professeur pose des questions fermées et contrôle l'ensemble du processus. La séquence traditionnelle largement décrite et documentée dans différentes disciplines scolaires place l'enseignant dans

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Schlemminger, Gérald et Springer Claude, « Du « kva » au « kwa » : comment interagir dans un environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique », In : La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques, sous la direction de Martine Faraco, Presses de L'Université de Provence, Aix-en-Provence, 2006, document disponible sur : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf>,

un rôle dominant qui lui permet de contrôler le déroulement d'une séquence. L'initiative d'un échange est de son domaine réservé, c'est lui qui distribue la parole et c'est lui qui valide la réponse. La forme **B** est une variante qui respecte un format plus communicatif. Les échanges restent sous contrôle, mais le professeur fournit des aides et des appuis pour permettre aux élèves de reconstituer le thème étudié ou d'explicitier des problèmes propres à la langue et au discours. Les réponses sont moins figées et prédéterminées dans la mesure où c'est la reconstitution d'un sens qui est visé collectivement. La forme **C** ne se trouve que dans des situations de résolution de problèmes qui demandent aux élèves de trouver ensemble une solution et de la défendre. L'approche collaborative devrait offrir le plus grand potentiel pour développer des stratégies nouvelles d'apprentissage et d'interactions originales. On pense dans ce cas aux situations coopératives de type pédagogie Freinet, mais aussi en collège aux possibilités offertes par les parcours personnalisés et en lycée ce qui a pu être développé dans le cadre des travaux encadrés. »¹⁰¹

4. Les interactions et le langage oral

Selon R. Sarrasin, « les interactions verbales évoquent avant tout des situations d'échanges oraux,[...] ». ¹⁰² Le langage oral est donc fondamental dans les interactions qui se font en classe, servant de moyen principal par lequel les élèves apprennent une langue étrangère et les différentes disciplines de cette matière. Dans cette optique, Sylvie Plane (2015), estime que : « L'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme « oral » sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe. »¹⁰³ L'auteure explique ces trois statuts comme suit :

- **Modalité pédagogique :** « La première catégorie renvoie simplement à des formes de gestion de la classe employées par l'enseignant. Le « cours dialogué » en est un bon exemple, de même que les exercices classés par certains manuels dans une rubrique « oral » uniquement parce qu'ils proposent que leur effectuation ait lieu à l'oral, alors qu'ils n'ont pas pour objectif de faire

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Sarrasin, Robert, op.cit.

¹⁰³ Plane, Sylvie, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? », document disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>, consulté le :12.02.202

développer par les élèves des compétences ou des savoirs ayant trait spécifiquement à l'oral. »¹⁰⁴

- **Outil au service des apprentissages :** « L'oral est sollicité en tant qu'« outil au service des apprentissages » si l'accent est mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : il s'agit pour l'élève de mettre au point un exposé en français ou en histoire, de discuter avec ses pairs pour trouver la meilleure manière de réaliser un montage en technologie, de débattre pour promouvoir son interprétation d'un texte ambigu, ou de se faire le porte-parole d'un groupe de travail pour en transmettre les conclusions. »¹⁰⁵
- **Objet d'apprentissage :** « L'oral devient « objet d'apprentissage » si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. On apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème, à le resserrer ou l'élargir, à identifier les caractéristiques d'un genre de discours, à adapter son lexique, à se rendre audible... »¹⁰⁶

De ce qui a été dit, il s'avère que l'oral, quelque soit son statut, engage des interactions en classe qui peuvent être envisagées sous plusieurs formes. Elles peuvent être programmées dans le cadre d'un enseignement systématique avec des activités qui lui sont réservées telles que les projets en équipes, activités ludiques, jeux de table ou encore dans le cadre d'autres activités (enseignement occasionnel) telle que la compréhension de l'écrit, lecture orale ou encore une leçon de lexique ou de grammaire, ce qui ne mène à parler d'un enseignement systématique et d'un enseignement occasionnel.

4.1. L'oral dans l'enseignement systématique

Il s'agit d'un type d'enseignement soigneusement conçu pour répondre à des objectifs pédagogiques spécifiques, définis avec précision pour guider le processus d'apprentissage. Il est encadré par des textes réglementaires qui établissent les

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid

normes et les directives à suivre, garantissant ainsi une cohérence et une qualité dans sa mise en œuvre.

Dans ce cadre normatif, les activités d'expression orale occupent une place centrale. Elles sont soigneusement élaborées pour être diversifiées et variées, offrant ainsi aux élèves des opportunités d'explorer différents aspects de la langue. Ces activités sont conçues avec des techniques spécifiques visant à développer chez les élèves les compétences essentielles en communication, telles que la capacité à s'exprimer de manière claire, à écouter attentivement et à interagir de manière efficace avec les autres. En mettant l'accent sur la pratique active de la langue, cet enseignement vise à favoriser une acquisition profonde et durable des compétences linguistiques.

4.2. L'oral dans l'enseignement occasionnel

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, toutes les disciplines enseignées en classe de langue constituent des occasions privilégiées pour l'expression orale des élèves. Que ce soit lors de l'apprentissage de la compréhension de l'oral ou de l'écrit, de la grammaire ou de l'expression écrite, chaque interaction entre le maître et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, représente une opportunité précieuse pour développer les compétences orales. L'enseignant est là pour guider et soutenir les élèves, intervenant dès que nécessaire pour les aider à exprimer leurs idées en langue étrangère, notamment lorsqu'ils se trouvent bloqués par un mot ou une structure grammaticale.

En dehors de ces situations courantes, l'enseignant peut également exploiter une variété d'activités interactives et non interactives pour stimuler l'expression orale des élèves. Les activités interactives, telles que les jeux de rôle, les débats ou les discussions en groupe, encouragent les élèves à interagir directement en utilisant la langue étrangère de manière spontanée. D'autre part, les activités non interactives, comme les présentations individuelles, les enregistrements audio ou les projets écrits à présenter à la classe, offrent aux élèves des occasions de pratiquer l'expression orale de manière plus réfléchie et structurée.

Par ailleurs, l'enseignant doit prendre en compte l'aspect interdisciplinaire de l'expression orale. Les thématiques abordées en classe de langue peuvent être liées à

d'autres matières telles que l'histoire, la géographie ou les sciences. En intégrant ces dimensions interdisciplinaires, l'enseignant enrichit l'apprentissage de la langue en la replaçant dans des contextes pertinents et en encourageant les élèves à élargir leur champ de connaissances et d'expression. Ainsi, l'expression orale devient non seulement un exercice linguistique, mais aussi une porte d'entrée vers une compréhension plus profonde et globale du monde qui les entoure.

5. Les supports au cœur des pratiques interactionnelles

5.1. Le support didactique comme déclencheur de l'interaction

Dans le cadre de l'étude des interactions en classe de langue, les supports didactiques et/ou pédagogiques jouent un rôle déterminant. En effet, ces supports sont conçus pour faciliter l'apprentissage et stimuler les interactions entre les apprenants et avec l'enseignant. Les supports peuvent inclure une variété de matériaux tels que des manuels, des exercices, des vidéos, des enregistrements audio, des supports multimodaux et des outils interactifs sur des plateformes numériques. Ils offrent des contextes authentiques et diversifiés qui permettent aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences linguistiques de manière significative.

Lorsque les supports didactiques ou pédagogiques ne sont pas adaptés aux besoins des apprenants ou ne sont pas en adéquation avec les objectifs d'apprentissage, cela peut conduire à une diminution de l'engagement des apprenants et à une perte d'efficacité dans les interactions en classe. Par exemple, des supports trop complexes ou trop simplistes peuvent ne pas correspondre au niveau de compétence des apprenants, ce qui peut entraîner frustration et désintérêt.

De même, des supports qui ne reflètent pas les réalités linguistiques et culturelles pertinentes pour les apprenants peuvent limiter leur capacité à interagir de manière authentique. Ainsi, il est important pour les enseignants de sélectionner avec soin les supports didactiques et pédagogiques, en prenant en compte les besoins spécifiques des apprenants et en s'assurant qu'ils favorisent une interaction dynamique et enrichissante en classe de langue.

5.2. L'utilisation des documents multimodaux

L'utilisation du document multimodal dans les séances de compréhension de l'oral en FLE permet d'éviter les difficultés rencontrées habituellement avec les documents

classiques. Nous citons à titre d'exemple, certaines difficultés rencontrées par les élèves et qui peuvent être évitées par le recours au document multimodal :

- **Les informations de type référentiel et de type situationnel**

Selon Janine Courtillon, « ce sont les éléments dit « para ou extralinguistiques », tels que l'intonation linguistique et expressive, les pauses, les accents d'insistance, les gestes et mimiques. Ils facilitent la compréhension des modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc.). Lorsqu'une image accompagne la parole (télévision, cinéma, méthodes de langue), elle peut apporter deux genres d'informations : une information de type référentiel (les référents des objets dont on parle peuvent être présents sur l'image) et une information de type situationnel (les locuteurs, les lieux, et circonstances de la parole). Elle peut donc être facilitatrice, mais elle peut aussi détourner l'attention portée à la perception sonore vers la perception visuelle. »¹⁰⁷

- **L'ambiguïté lexicale des mots**

L'apprentissage de la compréhension de l'oral à l'école primaire en Algérie repose essentiellement sur des histoires écrites lues à haute voix par l'enseignant. La compréhension est facilitée par le recours à une lecture adaptée et à l'utilisation des gestes par l'enseignant. Cette activité n'est pas sans risque sur la compréhension car les phrases lues contiennent dans la plupart des cas des mots difficiles. Les documents multimodaux atténuent cette difficulté par le recours à l'image animée et le son qui lui correspond.

- **Le flux sonore**

L'aptitude de l'apprenant à comprendre le sens des messages oraux implique une grande capacité de discrimination comme l'explique ici Janine Courtillon : « *Entrer dans un texte oral est une opération différente et plus délicate, car elle suppose une capacité de discrimination orale. Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phonèmes de la L. C. peuvent être un obstacle à la*

¹⁰⁷ Courtillon, Janine, Élaborer un cours de FLE, Hachette, Paris, 2003, p.56.

reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au plan graphique.»¹⁰⁸

Dans ce cas, le développement de la perception auditive des sons est indispensable afin d'entraîner l'apprenant pour une bonne acquisition des phonèmes vocaliques. L'utilisation du document multimodal facilite cet entraînement grâce notamment au rythme de la voix qui accompagne l'image animée.

¹⁰⁸ Ibid.

Quatrième chapitre :
**La parole en interaction en tant que phénomène
multimodal**

1. La multimodalité de la parole

La multimodalité se réfère à l'utilisation simultanée de différents modes d'expression pour créer du sens. Selon L. Mondada, elle est conçue « comme incluant toutes les ressources sonores et visuelles, langagières et corporelles mobilisées par les participants (prosodie, phonétique, syntaxe, lexicque, gestes, regards, mimiques faciales, mouvements de la tête, postures du corps, etc.). »¹⁰⁹

Lorsque l'on analyse la parole en interaction en tant que phénomène multimodal, on considère en général trois grandes modalités¹¹⁰, selon M. Amoyal : le verbal, le vocal (dont la prosodie [...]) et les éléments posturo-mimo-gestuels. J-M. Colletta explique cet aspect multimodal de parole comme suit :

« La parole est multimodale. Plus exactement, la parole est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards...l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur. De plus, on en est de plus en plus convaincu aujourd'hui, le traitement de la parole est plurimodal. Ce qui signifie que lorsque vous percevez une conduite langagière, vous ne traitez pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations en provenance des mouvements corporels, mais vous les intégrez en un tout ». ¹¹¹

C'est pourquoi les recherches sur les interactions langagières intègrent une approche globale qui prend en compte à la fois les éléments verbaux et non verbaux de la communication. En effet, les échanges ne se limitent pas uniquement aux mots prononcés, mais englobent également les éléments non verbaux qui jouent un rôle

¹⁰⁹ Mondada, Lorenza, « Organisation multimodale de la parole-en-interaction : Pratiques incarnées d'introduction des référents », *Langue française* n° 175 (3/2012), pp. 129-147, Armand Colin, document disponible sur : <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langue/langue-francaise/langue-francaise-ndeg-175-32012-comment-ecrire-grammaire-francaise/organisation-multimodale-parole-interaction>

¹¹⁰ Amoyal, Mary et al, « Multimodalité(s) dans les interactions humaines », TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/tipa/5167> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tipa.5167>

¹¹¹ Colletta, Jean- Marc, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Editions Mardaga, Belgique, 2004, p. 15.

essentiel dans la transmission du sens, car ils viennent compléter, nuancer ou parfois même contredire le message verbal. En conséquence, une analyse approfondie des interactions doit tenir compte de cette complexité pour saisir pleinement la dynamique communicative et comprendre comment le sens émerge au sein de ces échanges.

2. La voix : un canal d'interaction

Dans son modèle linguistique (le schéma de la communication) regroupant les six fonctions du langage, Roman Jakobson estime que la voix est fortement liée à la fonction expressive. De son côté, Michael Argyle (1992) affirme que les émotions sont véhiculées plus par la voix que par le visage. En effet, elle révèle la personnalité à travers le débit, le rythme et les pauses. Ces éléments ont conduit le chercheur à classer les signes vocaux en deux catégories : ceux liés au discours et ceux indépendants du discours.

Le psychologue Luigi Maria Anolli (2002) procède, quant à lui, à un autre classement. Il s'agit pour lui de signes vocaux verbaux et de signes vocaux non-verbaux. Pour la deuxième catégorie (signes vocaux non-verbaux), il distingue trois paramètres qui déterminent les caractéristiques de la voix et qu'il considère essentiels pour la compréhension de l'énoncé linguistique : le ton ; l'intensité ; la vitesse¹¹².

2.1. Le rôle de la voix dans les interactions en classe

Dans le cadre du travail sur l'analyse des interactions en classe de langue et les pratiques de transmission qui, comme nous l'avons vu, repose sur un travail de terrain envisagé, les données recueillies concernant les signes vocaux ne peuvent être transcrites. Seul un enregistrement dans ce cas peut détecter les particularités de ses signes. Afin de mieux les comprendre, nous reprenons ici les différents phénomènes que recouvre le domaine du para-verbal énumérés comme suit (C. Kerbrat-Orecchioni 1990 : 137 et 1994 : 16-17) :

¹¹² Le mot exprime communément la rapidité d'exécution.

- **la prosodie** qui concerne tous les phénomènes de « quantité, de ton, d'accent, de contour intonatif », etc., et qui résulte principalement des variations de la fréquence fondamentale de la phonation (hauteur), de son intensité et de sa durée (Dubois & al., 1994) ;
- **le débit**, c'est-à-dire la vitesse d'élocution ;
- **les différentes pauses** (moment d'interruption de l'articulation) dont la longueur et la position peuvent être fonctionnelles (« jointure ») ou sémantiquement significatives ;
- les « **différentes caractéristiques de la voix** » (hauteur, timbre, intensité, etc.) ;
- les **particularités individuelles ou collectives de la prononciation**, qui nous permettent de différencier des voix d'enfant, de vieillard, etc. ou les « accents » régionaux, sociaux, nationaux. Ces particularités sont suffisantes pour nous permettre de reconnaître quelques individus « à la voix ».

Liée à une fonction expressive et constituée de nombreux aspects, comme le montrent C. Kerbrat-Orecchioni et Luigui Maria Anolli, le rôle de la voix dans les interactions en classe est donc fondamental et prend plusieurs formes. En effet, la voix est bien plus qu'un simple véhicule de transmission de l'information ; elle constitue un moyen important pour l'engagement, la motivation et la création d'un environnement propice à l'apprentissage.

2.2. La voix de l'enseignant

La voix de l'enseignant est, de ce fait, un instrument d'autorité et de direction, capable de captiver l'attention des élèves et de leur fournir des repères clairs. Une voix ferme et assurée peut établir l'ordre et la structure dans la classe, tandis qu'une voix douce et encourageante peut créer une atmosphère de soutien et d'encouragement.

De plus, la modulation de la voix permet de mettre en relief les informations importantes, de souligner les concepts clés et d'exprimer les émotions avec nuances, ce qui enrichit la communication et facilite la compréhension. La voix de l'enseignant peut servir aussi de modèle linguistique pour les élèves, les aidant à acquérir une prononciation correcte, un rythme naturel et une intonation appropriée dans la langue d'enseignement.

Enfin, la voix peut également refléter l'attitude et l'état émotionnel de l'enseignant, influençant ainsi le climat émotionnel de la classe et l'interaction entre l'enseignant et les élèves. En somme, la voix joue un rôle essentiel dans la dynamique des interactions en classe, contribuant à façonner l'expérience d'apprentissage des élèves et à créer un environnement propice à leur développement, on parle dans ce sens de la voix-outil et de la voix-indice.

2.3. La voix-indice et la voix-outil

La nouvelle configuration du rôle de l'enseignant comme informateur, meneur de jeu et évaluateur (Dabène, 1984) ou comme animateur, gestionnaire, psychologue, motivateur (Bordeleau et Morency, 1999), ou encore « aide, facilitateur, moniteur, tuteur, d'expert, etc. » (Cuq, 2003), l'engage, comme le souligne M. Moustapha-Sabeur, « à faire participer l'apprenant à son propre apprentissage. L'investissement de l'élève peut alors être provoqué par des demandes, des sollicitations, des explications, des appréciations l'orientation vers la bonne réponse, etc. »¹¹³

L'auteur parle ici de la voix-outil qu'il définit comme l'ensemble des « procédés intonatifs et/ou prosodiques utilisés par l'enseignant afin d'agir sur l'attitude, la cognition et les réponses verbales des apprenants et qui permet alors à l'enseignant de réaliser les objectifs didactiques et pédagogiques préfixés. »¹¹⁴

Concernant la voix-indice, cet aspect est utilisé notamment en sociolinguistique selon A. Arnold, et M. Candea, « parce que les humains l'utilisent comme indice d'abord pour catégoriser une personne et ensuite pour interpréter sa posture, son attitude ou ses émotions. Tout comme « accent », cette entrée fait partie du champ de la sociophonétique, qui étudie les enjeux sociaux liés à la prononciation et à la perception de la parole. Même lorsqu'on ne comprend pas la langue, dès que l'on entend la voix d'une personne, on peut émettre des hypothèses notamment sur son âge ou son genre, sur son état émotionnel, et même sur ses affiliations sociales. Les

¹¹³ Moustapha-Sabeur, Malak. « La voix-outil liée à l'expérience pratique : le cas d'un enseignant expérimenté », *Recherches en didactiques*, vol. 23, no. 1, 2017, pp. 47-62.

¹¹⁴ Ibid

manières de parler donnent également des indices sur la situation de parole, grâce aux conventions auxquelles obéissent les phonostyles.»¹¹⁵

3. Le geste dans les interactions : un acte pédagogique

3.1. Le geste : Éléments de définition

Le geste est défini comme « mouvement du corps (surtout des bras, des mains, de la tête), révélant un état d'esprit ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose »¹¹⁶ Autrement dit, un geste est un signe effectué avec les mains ou le corps qui sert à illustrer, compléter ou renforcer les paroles du langage.

Le geste est, selon G. Calbris, un signe articulé qui « ... se décompose en éléments physiques susceptibles de porter un sens. »¹¹⁷ Le geste, en tant que forme de communication non verbale, se décompose, en effet, en plusieurs éléments physiques qui peuvent porter un sens et véhiculer des informations. Ces éléments incluent les mouvements des mains, des bras, de la tête, du visage, ainsi que la posture globale du corps. Chaque composante physique peut exprimer une signification spécifique, souvent influencée par des contextes culturels, sociaux ou émotionnels.

La définition du geste proposée G. Calbris nous mène à décomposer d'une manière plus détaillée les éléments physiques du geste que nous résumons comme suit :

A. Les mouvements des mains et des bras :

- **Mouvements directionnels** : Un mouvement de la main vers l'avant peut suggérer une invitation ou un encouragement, tandis qu'un mouvement vers l'arrière peut indiquer une mise à distance.
- **Les gestes répétitifs ou ponctuels** : Des gestes répétés peuvent renforcer un message verbal (par exemple, frapper la table pour insister sur un point), alors qu'un geste unique et bref peut être un signal rapide (comme lever la main pour signifier une interruption).

¹¹⁵ Arnold, Aron, Candea, Maria, « Voix », *Langage et société*, 2021/HS1 (Hors série), p. 345-348. DOI : 10.3917/l.s.hs01.0346. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-345.htm>

¹¹⁶ Dictionnaire Le Robert en ligne.

¹¹⁷ Calbris, Geneviève, *L'Expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*, CNRS Editions, 2003, p 193.

- **Les signes conventionnels** : Certains gestes, comme le pouce levé, ont une signification codifiée et socialement reconnue, alors que d'autres peuvent être spécifiques à un groupe ou une culture.

B. Les expressions faciales :

- **Le sourire, le froncement des sourcils, etc.** : L'expression du visage communique souvent l'état émotionnel, mais peut aussi servir à accompagner un geste pour lui donner plus de sens (par exemple, un sourire tout en indiquant une direction peut rendre l'invitation plus chaleureuse).
- **Le regard** : La direction du regard et son intensité peuvent être interprétées comme un signal d'attention ou de communication. Un contact visuel direct peut renforcer un geste tandis qu'un regard fuyant peut indiquer de la réserve.

C. Les postures corporelles :

- **La posture ouverte ou fermée** : Une posture détendue et ouverte, avec les bras non croisés, peut suggérer une attitude réceptive ou de confiance, alors qu'une posture fermée, bras croisés ou épaules voûtées, peut indiquer la défense ou la réticence.
- **L'inclinaison du corps** : Se pencher en avant peut indiquer un intérêt accru ou un engagement dans la conversation, tandis qu'un recul peut signifier une mise à distance ou un désintérêt.

D. Le rythme et la fluidité des gestes :

- **Le timing des gestes** : Des gestes rapides et vifs peuvent transmettre de l'énergie, de l'excitation, ou de la nervosité, alors que des gestes plus lents et mesurés peuvent indiquer la réflexion, le calme ou la gravité.
- **La coordination avec la parole** : Les gestes peuvent accompagner la parole de manière synchronisée, renforçant le discours, ou être dissociés, créant ainsi un effet de contraste qui peut transmettre une autre couche de signification (comme un geste lent alors que la voix est rapide).

E. La proximité et l'orientation :

- **Proximité physique** : La distance entre les interlocuteurs peut signaler différents niveaux d'intimité ou de formalité. Un geste effectué à proximité de quelqu'un peut

transmettre un sentiment d'engagement ou de proximité, tandis qu'un geste à distance peut signifier respect ou distance.

- **Orientation du corps et des gestes** : La direction vers laquelle une personne oriente ses gestes ou son corps (vers quelqu'un ou quelque chose) peut indiquer son centre d'attention ou l'objet de son discours.

En somme, chaque élément du geste peut être analysé en tant qu'unité porteuse de sens, et leur combinaison permet une riche communication non verbale qui complète, nuance ou parfois contredit le discours verbal.

3.2. Typologie des gestes

3.2.1. La typologie de Moulin

Dans son article « La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ? »¹¹⁸, P. Cadiere reprend la classification des gestes faites par Moulin (2004) pour définir les catégories de gestes qui relèvent des diverses fonctionnalités de la CNV (la communication non-verbale). P. Cadiere les résume comme suit :

- Les « indicateurs ou déictiques » renforcent ou remplacent les indications verbales du type « regardez-là », « voyez ceci ».
- Les « illustreurs » sont les gestes qui accompagnent le langage en le mimant.
- Les « régulateurs » sont des gestes pour interroger ou valoriser un élève, pour donner la parole ou stopper les discussions. Ils sont aussi utilisés pour maintenir la discipline dans la classe : gestes de menace, de retour au calme.
- Enfin, les « adaptateurs » sont des gestes personnels qui servent à garder une contenance devant autrui : ils sont tournés vers soi-même (passer la main dans les cheveux, se gratter le menton) ou vers un objet (manipuler ses lunettes, un stylo, une règle). Ces gestes sont souvent les manifestations d'une anxiété, d'un manque d'assurance. Trop fréquents ou manifestes, ils peuvent être perçus par les élèves et causer une dégradation de la situation de communication.

¹¹⁸ Cadiere, Peggy, « La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ? », Colloque « Violences à l'école », Décembre 2011, Arras, document disponible sur : <https://univ-tlse2.hal.science/hal-01325497/document>

3.2.2. La typologie de Paul Ekman

Dans son article, « Paul Ekman et les visages de l'émotion »¹¹⁹, D. Ovadia évoque les expériences de Paul Ekman, un psychologue américain ayant été l'un des pionniers dans l'étude des émotions et de leur lien avec les expressions faciales. Accompagné dans ses études par son collègue Wallace Friesen, ils arrivent à distinguer six émotions de base : la joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère et la surprise et proposent cinq types de gestes.

A. Les gestes emblématiques :

La première catégorie de gestes regroupe les « gestes emblématiques », qui se réfèrent à des codes culturels. Ces gestes, dits quasi-verbaux, expriment de manière explicite une intention, comme le fait de hocher la tête pour saluer. Les gestes emblématiques peuvent être universels ou propres à une culture spécifique, ce qui peut poser des difficultés en contexte interculturel.

B. Les gestes illustratifs :

Les gestes illustratifs prennent le relais lorsque les mots font défaut, mais servent également à souligner certains aspects du discours. Appelés co-verbaux, ces gestes sont pratiquement irrépessibles, car ils sont contrôlés par la même zone cérébrale que celle du langage et sont produits simultanément avec les mots.

C. Les gestes régulateurs :

Les gestes régulateurs sont intrinsèquement interactionnels, car ils reflètent les besoins relationnels tels que le cadrage, l'écoute, l'attention, l'adhésion ou la désapprobation, et contribuent à la fluidité de l'échange. Ils facilitent la compréhension mutuelle sans nécessiter une verbalisation explicite.

D. Les gestes adaptatifs :

¹¹⁹ Ovadia, Daniela, « Paul Ekman et les visages de l'émotion », In : Cerveau et psycho, N°75 - Mars 2016, document disponible sur : <https://www.cerveauetpsycho.fr>

Les gestes adaptatifs sont des réactions non verbales à des besoins générés par des situations spécifiques. Ils apparaissent lorsque la stabilité émotionnelle est menacée, dans le but de restaurer l'équilibre ou de compenser un déséquilibre. Ces gestes peuvent être de trois types :

- **Auto-adaptatifs** : la personne effectue des gestes dirigés vers elle-même (se toucher, croiser les bras, bouger la jambe...).
- **Alter-adaptatifs** : la personne adopte des gestes tournés vers autrui (contact visuel, contact physique, évitement...).
- **Objet-adaptatifs** : la personne interagit avec des objets (jouer avec des lunettes, pianoter sur la table, manipuler un trombone...).

E. Les manifestations d'affect :

Les « manifestations d'affect » sont des gestes constituant des réactions à des faits qui provoquent des émotions dont l'expression échappe partiellement au contrôle tels que frissonner de peur ou se prendre la tête entre les mains en signe de désarroi

3.2.3. La typologie de McNeil

Selon M. Tellier, le mot geste peut prendre différents sens en fonction des éléments non verbaux étudiés. Plusieurs typologies du geste ont été élaborées par des chercheurs spécialisés dont la plus utilisée est, d'après M. Tellier, celle de McNeil (1992). En s'intéressant principalement aux gestes coverbaux (accompagnant le verbal), McNeil en distingue 4 types¹²⁰ :

Les types de gestes coverbaux Selon McNeil

Type	Exemple
Les iconiques qui illustrent le référent	Par exemple, lorsqu'on parle d'un objet en forme de cercle, on peut faire un geste circulaire avec la main pour le représenter. Ces gestes renforcent la compréhension en ajoutant une dimension visuelle à la communication.

¹²⁰ Tellier, Marion, « Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce », In : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école, L'Harmattan, Paris, 2010, pp.31-54.

<p>Les métaphoriques qui représentent des concepts abstraits et des métaphores</p>	<p>Par exemple, pour exprimer l'idée de "grande quantité", on pourrait élargir nos bras pour montrer quelque chose de large ou de vaste. Ces gestes utilisent des analogies visuelles pour illustrer des idées plus abstraites.</p>
<p>Les déictiques ¹²¹ abstraits et concrets qui pointent en direction d'un référent</p>	<p>Par exemple, lorsqu'on montre du doigt un objet sur la table, le geste ici est déictique concret. Quand on pointe vers le haut pour indiquer le futur ou vers le bas pour indiquer le passé, le geste ici est déictique abstrait.</p>
<p>Les battements qui rythment le discours et en accentuent les éléments importants</p>	<p>Par exemple, on peut faire un battement de main pour marquer chaque syllabe d'un mot important ou pour souligner une idée clé. Ces gestes rythmiques ajoutent de la dynamique au discours et aident à maintenir l'attention de l'auditoire.</p>

Selon David McNeill, dans le cas des gestes iconiques, « les mains fonctionnent comme des symboles qui reprennent, tant au niveau de la forme que du mouvement, une signification qui est en rapport avec la signification linguistique de l'énoncé. Cette relation est l'essence du geste « iconique ».»¹²²

Le psychologue américain a souligné également qu'il existe dans les pratiques langagières, ce qu'il appelle les gestes métaphoriques. Ils sont similaires aux gestes iconiques mais « le contenu imagé présente une idée abstraite plutôt qu'un objet concret ou un événement. Le geste présente une image de l'invisible - une image de l'abstraction. Le geste associe une métaphore concrète à un concept, une image visuelle et kinésique perçue comme étant similaire, d'un certain point de vue, au concept. »¹²³

¹²¹ Qui désigne un objet (locuteur, lieu, date...) dont le référent dépend de la situation d'énonciation.

¹²² McNeill, David, cité par, de Formel, Michel, « Sémantique et pragmatique du geste métaphorique », In: Cahiers de linguistique française, n° 14, 1993, pp. 247-253, document disponible sur : https://clf.unige.ch/files/5714/4103/3045/14-DeFornel_nclf14.pdf

¹²³ Ibid.

Le troisième type de gestes coverbaux concerne les déictiques. Ils explicitent, dans la plupart des cas, l'évocation verbale du référent et utilisés fréquemment dans les pratiques de communication en contexte pédagogique.

« Les déictiques sont des gestes de pointage, pour indiquer quelque chose par une direction du geste dans l'espace de gesticulation. La direction peut être indiquée par l'index ou le pouce pour les gestes manuels. La cible du geste déictique peut être présente in situ (geste « déictique concret » ou « définition ostensive ») ou représentée de façon virtuelle (geste « déictique abstrait »). Les gestes déictiques s'appliquent aussi à la temporalité dans le discours (comme dans hier ou avant, exprimé souvent par un geste DERRIÈRE). Le pointage pour énumération est inclus dans la catégorie du geste déictique. Sont en revanche exclus de la catégorie les gestes ci-après : la main ouverte indiquant une direction (comme, par exemple, le geste qui désigne poliment l'interlocuteur en disant vous), puisqu'un tel geste est difficile à distinguer d'un geste ayant la même forme mais à caractère discursif ; un geste dit « pointage discursif » (l'index orienté vers le haut, par exemple) dont la destination du pointage n'est pas précisée. »¹²⁴

Le dernier type de gestes est ce que David McNeill appelle les « battements ». Il s'agit de mouvements qui rythment la parole et souvent associés aux articulateurs grammaticaux ou aux connecteurs logiques. Leur utilisation par l'émetteur permet d'assurer à sa communication une organisation discursive et interactionnelle. Pour les récepteurs, les battements se présentent comme des facilitateurs cognitifs.

En dehors de cette typologie, il existe également dans certaines situations de communication l'usage fréquent de gestes considérés comme « des emblèmes (gestes codifiés et propres à une culture) et sur les mimes que l'on utilise en général lorsque l'usage de la parole est impossible (bruit, distance, peur de déranger, etc.). »¹²⁵

Pareillement au développement du langage, le geste évolue pendant les premières années de la vie par étapes, ce qui démontre le développement cognitif de l'enfant qui commence par l'acquisition d'habiletés toutes simples qui l'amèneront

¹²⁴ Tsuyoshi Kida, « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations », In : Corpus, 10 | 2011, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/corpus/2002>

¹²⁵ Tellier, Marion, op.cit.

progressivement vers l'évolution des grandes fonctions comme la mémoire, le langage et l'intelligence. Au cours de cette évolution, le geste et la parole sont produits ensembles et à partir des mêmes représentations mentales.

Dans cette optique, l'on considère que « tout comme pour la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue étrangère allie acquisition langagière et activité cognitive, il est donc tout à fait pertinent de valoriser l'usage du geste dans l'enseignement précoce des langues étrangères. »¹²⁶

3.3. Le geste dans la construction du sens en langue étrangère

Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, les compétences gestuelles sont considérées comme faisant nécessairement partie, selon Jean-Pierre Cuq, de la compétence de communication¹²⁷.

Dans l'environnement de la classe, l'interaction entre les enseignants et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, est façonnée par divers moyens de communication. La parole est bien sûr l'un des principaux canaux par lesquels les idées sont exprimées, les instructions sont données et les discussions sont menées.

Cependant, au-delà des mots, les regards jouent également un rôle important, les expressions faciales aussi, ainsi que le contact visuel, tous ces aspects de la communication permettent aux participants de comprendre les émotions, les intentions et les réactions des autres. Les gestes et la posture corporelle ajoutent une autre couche à cette communication non verbale.

Un geste de la main peut illustrer une idée, une posture ou une position, peut exprimer l'engagement ou le désaccord. En combinant tous ces éléments, (la parole, les regards, les gestes et la posture corporelle), l'interaction en classe devient un processus riche et dynamique, où les participants échangent bien plus que des mots.

Depuis les années 70, un nombre croissant de chercheurs se sont penchés sur le rôle des gestes qui accompagnent spontanément la parole et les expressions non verbales

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Cuq, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003, p 116.

dans l'enseignement des langues, notamment en salle de classe. Et depuis, cette tendance à étudier ces aspects non verbaux, suscite un intérêt grandissant. En didactique des langues, plusieurs approches ont été adoptées pour examiner les gestes, qu'il s'agisse de ceux des apprenants ou des enseignants.

Dans son article « Pour une analyse de la gestualité co-verbale : l'exemple de la production des locuteurs non natifs »¹²⁸, S. Fiorese, que les apprenants d'une langue étrangère utilisent fréquemment des gestes. La première fonction qui vient à l'esprit, selon l'auteure, est celle des gestes référentiels (notamment iconiques) pour compenser un manque de vocabulaire. Dans ce cas, le geste remplace le discours verbal. Un premier type de recherche se concentre sur le rôle des gestes dans l'acquisition et la compréhension de la langue étrangère par les locuteurs non natifs, en particulier sur la manière dont les gestes facilitent la compréhension de la langue, surtout dans un cadre didactique. Une autre approche s'intéresse à l'acquisition des gestes par les locuteurs non natifs, notamment les gestes conventionnels ou emblématiques. Ces derniers semblent particulièrement adaptés à une étude dans le cadre de l'enseignement, car, étant conventionnalisés, ils peuvent potentiellement être enseignés et appris.

Concernant l'utilisation que font les locuteurs non natifs (LNN) des gestes lors de la production à l'oral, les recherches ont porté, selon S. Fiorese, sur différents domaines, chacun se focalisant soit sur l'aspect communicatif du geste, soit sur son aspect cognitif, soit sur son aspect régulateur. L'auteure résume ces aspects¹²⁹ comme suit :

- En ce qui concerne l'aspect communicatif du geste, l'étude de Gullberg (1998) dans le cadre des stratégies de communication, a montré que les LNN (des Suédois apprenant le français et des Français apprenant le suédois) utilisent des gestes pour éliciter du vocabulaire de leur interlocuteur, résoudre des problèmes de coréférence et signaler la présence d'un problème comme par exemple une recherche lexicale. D'autre part, contrairement à ce qui était attendu, à savoir une utilisation majoritaire de gestes iconiques, les LNN utilisent davantage de gestes métaphoriques et déictiques.

¹²⁸ Fiorese, Sophie. « Pour une analyse de la gestualité co-verbale : l'exemple de la production des locuteurs non natifs ». Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français, édité par Anne-Sophie Calinon et al., Presses universitaires de Franche-Comté, 2019, pp. 85-102, document disponible sur : <https://doi.org/10.4000/books.pufc.38002>.

¹²⁹ Ibid.

- En ce qui concerne l'aspect cognitif du geste, les études qui nous semblent les plus intéressantes portent sur l'expression du mouvement ou du temps. Ces études se focalisent sur l'information que le LNN sélectionne et met en geste. Elles questionnent l'hypothèse de Slobin « thinking for speaking » (Slobin, 1996). Cette théorie pose l'existence de schèmes conceptuels acquis en même temps que l'acquisition de la langue maternelle, qui de fait est à la base de ces schèmes. L'étude des gestes produits par des apprenants d'une L2 démontre que le geste est porteur des concepts de la L1. Dans une étude portant sur l'expression du mouvement par des hispanophones apprenant l'anglais et des anglophones apprenant l'espagnol, Stam montre que même si la forme linguistique utilisée par les apprenants est correcte, leur gestualité démontre qu'ils pensent au travers de leur L1 (Stam, 2006). Les langues anglaise et espagnole se différencient, entre autres, par la façon dont le verbe exprime le mouvement. La première est à cadrage satellitaire, la seconde à cadrage verbal. Ainsi, en anglais, le mode du déplacement est exprimé par le verbe alors que la direction est exprimée par le satellite. En espagnol en revanche, la direction est exprimée par le verbe, le mode de déplacement peut ne pas être exprimé ou l'être par un complément. Par exemple : « y sale volando » vs « and he files ouf the cage » (Stam, 2006 : 148-149). Cette différence se retrouve dans la gestualité des locuteurs. En comparant la façon dont les gestes se synchronisent avec le discours lors de narrations, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère, Stam a démontré que les LNN peuvent utiliser la forme linguistique appropriée en L2 mais leur gestualité démontre qu'ils pensent au travers de leur L1. Dans ce cas, l'énoncé total se rattache à l'interlangue du LNN. Le geste devient donc une fenêtre sur la cognition.
- Enfin, en ce qui concerne l'aspect régulateur du geste pour les LNN, les études dans ce domaine tendent à démontrer que certains gestes notamment les beats, peuvent être une aide à la gestion de la production en langue étrangère, mettant en évidence un langage intérieur (McCafferty, 1998). Dans une étude de 2006, McCafferty, toujours par une approche intrapersonnelle du geste, interprète les beats utilisés par un locuteur taiwanais s'exprimant en anglais comme un moyen pour lui de matérialiser la prosodie de la langue anglaise. Ces beats lui permettent de prendre contrôle du rythme et de l'intonation de la langue anglaise et de donner une représentation métaphorique de la prosodie. Cette représentation peut apporter des éléments quant à l'internalisation de la prosodie de la L2 par le LNN.

Les gestes, qu'ils soient de nature communicative, cognitive ou régulatrice, jouent un rôle essentiel dans la compréhension de leurs fonctions au sein des interactions. Ils contribuent non seulement à faciliter l'échange d'informations, mais également à

soutenir la construction du sens, en particulier lors de la communication en langue étrangère.

3.4. Les fonctions du geste pédagogique

Les gestes pédagogiques remplissent plusieurs fonctions importantes en classe, notamment l'illustration des concepts, la captation de l'attention des élèves et la communication non verbale avec eux. Ils constituent un outil précieux pour les enseignants afin de rendre leur enseignement plus dynamique, interactif et efficace. Marion Tellier nous donne ici quelques fonctions¹³⁰ du geste pédagogique.

3.4.1. La fonction information

C'est la fonction de transmission d'informations. Elle est subdivisée en trois aspects : l'information lexicale, l'information grammaticale et l'information phonologique.

- Les gestes d'information lexicale renseignent sur le sens d'un mot nouveau ou important dans la phrase.
- Les gestes d'information grammaticale servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe ou à une particularité morphologique de la langue.
- Les gestes d'information phonologique ont pour objectif de faire percevoir une prosodie particulière (dans le questionnement, par exemple) mais aussi de corriger certaines erreurs d'ordre phonétique. Ils peuvent mettre l'accent sur les caractéristiques articulatoires d'un son de la langue étrangère. Exemple : L'enseignante place son index devant sa bouche et le fait toucher par la langue pour apprendre à prononcer le « th » anglais. Elle invite les enfants à faire de même.

3.4.2. La fonction animation

La fonction animation est elle-même divisée en deux principales catégories : la gestion des activités et la gestion des interactions.

- Les gestes de « gestion des activités » permettent à l'enseignant d'organiser les activités de la classe. En enseignement précoce, les rituels et les activités sont

¹³⁰ Ibid

fort nombreux. Certains gestes ritualisés montrent rapidement aux enfants quelle activité est mise en place (chanson, histoire, jeu, etc.). Ces gestes marquent un changement d'activité, un démarrage ou une clôture d'activité et même des consignes.

- Grâce aux gestes de gestion des interactions, l'enseignant orchestre la prise de parole dans la classe. Il peut faire répéter, parler plus fort, distribuer la parole mais aussi faire taire voire gronder.

3.4.3. la fonction évaluation

Les gestes sont utilisés pour encourager, féliciter ou signaler une erreur. Les gestes encourageants sont généralement utilisés pendant que l'apprenant parle. Ils visent à indiquer à l'élève qu'il est sur la bonne voie, que son énoncé est correct et qu'il doit poursuivre. Les gestes de félicitation ou d'approbation surviennent plus souvent à la fin de l'intervention de l'apprenant, permettant à l'enseignant de conclure positivement la réponse. En cas d'erreurs dans l'énoncé, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de celui-ci pour intervenir. En général, s'il signale une erreur pendant l'énoncé de l'apprenant, il le fera de manière non verbale pour ne pas l'interrompre. L'apprenant, en identifiant l'erreur, peut alors la corriger et réfléchir sur ses erreurs.

3.5. Intérêt du geste dans la formation initiale de l'enseignant

L'intérêt du geste pédagogique ne constitue pas souvent une importance particulière dans les formations professionnelles des enseignants : le manque de réflexion et d'analyse sur le comportement non verbal des enseignants et sur la manière dont leur corps interagit avec les supports pédagogiques.

Nonobstant, le comportement non verbal de l'enseignant, comprenant les gestes, les postures, les mimiques et l'utilisation de l'espace, joue un rôle crucial dans la communication en classe. Ces signaux non verbaux peuvent avoir un impact significatif sur la manière dont les élèves perçoivent et comprennent le contenu enseigné, ainsi que sur la dynamique de la classe dans son ensemble. Par exemple,

une posture ouverte et détendue peut encourager la participation des élèves, tandis qu'une posture rigide ou fermée peut créer une atmosphère de distance ou de tension.

De plus, la relation entre le corps de l'enseignant et les supports pédagogiques est également importante. La façon dont un enseignant se déplace dans la salle de classe, utilise le tableau ou d'autres outils visuels, et interagit physiquement avec les élèves et le matériel pédagogique peut influencer l'engagement des élèves et la compréhension du contenu.

Malheureusement, ces aspects du travail de l'enseignant ne reçoivent souvent qu'une attention limitée, voire négligeable, dans les programmes de formation des enseignants. Les programmes de formation se concentrent souvent davantage sur les compétences pédagogiques liées à la transmission de contenu académique, au détriment de la sensibilisation et de la maîtrise du langage corporel et de la relation entre le corps et l'enseignement.

Pour combler cette lacune, il serait bénéfique d'intégrer davantage de formation et de réflexion sur le comportement non verbal des enseignants de langues et sur leur interaction physique avec les supports pédagogiques. Cela pourrait inclure des séances de formation pratique, des observations en classe et des discussions dirigées sur l'impact du langage corporel sur l'enseignement et l'apprentissage.

En intégrant ces aspects dans les programmes de formation des enseignants, on peut contribuer à former des enseignants plus conscients et plus efficaces dans leur communication avec les élèves et dans leur utilisation des supports pédagogiques.

Dans cette perspective deux propositions¹³¹ nous semblent possible selon L. Cadet et M. Tellier : soit créer un module spécifique autour de la thématique « Geste et enseignement/apprentissage » qui couvrirait les différents aspects et fonctions du

¹³¹Cadet, Lucile et Tellier, Marion, « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage », In : *Les Cahiers Théodile*, 2007, n° 7, pp. 67-80, document disponible sur : <https://hal.science/hal-00378851/document>

geste, soit une intégration thématique et fonctionnelle de chaque facette du geste à une formation globale comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 03 : Aspects et fonctions du geste dans un contexte pédagogique

Types de gestes	Gestes culturels	Gestes pédagogiques		
		Gestes de transmission	Gestes de gestion	Gestes d'évaluation
Fonctions	Symboliques, à transmettre dans l'enseignement de la langue et de sa culture	Aider l'apprenant à comprendre, donner du sens	Gérer les activités et les interactions de classe	Corriger, encourager, évaluer.
Place dans la formation	A intégrer dans la réflexion sur l'enseignement de la culture - cible	Créer un module de réflexion et d'analyse autour du geste en classe de langue	A intégrer dans le module de formation sur la gestion de la classe	A intégrer dans le module de formation sur l'évaluation.

Quelle que soit l'option choisie, elle devra privilégier trois aspects essentiels : la conscientisation du profil gestuel, la réflexion sur l'impact du geste sur l'apprentissage et le travail d'adaptation de la gestuelle de l'individu à la gestuelle de l'enseignant.

Cinquième Chapitre :

Analyse des interactions en Classe de Langue

1. Le dispositif de l'interaction didactique

Considérée comme un cas particulier de l'interaction sociale, l'interaction didactique a, depuis les années quatre-vingt, constitué un objet de recherche en s'intéressant notamment à l'analyse du discours didactique et à « ce qui se passe dans la classe de langue à partir de données provenant de la transcription d'enregistrements de cours. »¹³² Lors de ces études, « l'accent est alors mis sur la dimension de l'échange entre les participants, les modes de sollicitation ou de correction de l'enseignant. À partir de l'observation des tours de parole, des places interactionnelles et de la manière dont les participants les occupent, sont dégagés des modes de fonctionnement de l'interaction en classe. »¹³³

À travers leurs observations du comportement langagier des participants, Francine Cicurel et Marianne Doury ont identifié des caractéristiques propres à l'interaction en classe. Les éléments clés¹³⁴ qui définissent la dimension didactique (la didacticité) de cette interaction peuvent être résumés ainsi :

- A- d'une interaction à visée *cognitive*, selon les observations faites notamment à partir du discours universitaire de Ali Bouacha (1984), pour qui le but est toujours un accroissement du savoir de l'autre ;
- B- d'une interaction dans laquelle les *places interactionnelles* sont déterminées en fonction du statut mais contextuellement renégociées par les participants selon les situations, les cultures éducatives et les styles d'enseignant et d'apprenants (voir Bigot 2005) ;
- C- d'une interaction *planifiée*, et cette planification est en quelque sorte mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance. L'apprentissage d'une langue dans un cadre scolaire a pour spécificité de vouloir « maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant » selon les termes de Bange (1992, p. 69). En cela l'interaction est à différencier de ce qui se passe dans le monde social ordinaire ;

¹³²Cicurel, Francine, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », op.cit.

¹³³ Ibid

¹³⁴ Ibid.

- D- d'une interaction qui donne lieu à l'émergence *d'activités didactiques* plus ou moins formalisées (Cicurel 2002), notamment dans le cas de l'enseignement / apprentissage d'une langue. En effet, la langue que tout locuteur, a en partage, pour devenir discipline enseignée, doit se mouler dans des schémas d'activités de classe. Cette activité didactique se caractérise, entre autres, par la présence de consignes, discours de la prescription et de l'engagement dans l'action dont Rivière (2006) a étudié les formes et fonctions et dont elle a montré le caractère omniprésent dans la classe de langue ;
- E- d'une interaction qui se fait dans un temps limité et qui requiert une attention accrue de la part des participants, que ce soit de la part de l'enseignant ou des apprenants ;
- F- d'un régime discursif particulier : la classe de langue est *un univers de langage* où l'attention porte sur les mots, les expressions, la grammaire etc., d'où une dimension métalinguistique importante ; on y observe la production d'un discours sur les règles grammaticales, sur les mots, sur leur prononciation, mais aussi, et bien que cela soit moins souvent décrit, sur l'usage des mots. V. Delorme (2010) observe de quelle manière se fait l'introduction de contextes variés, imaginaires ou réels au sein du discours de la classe.

À partir de ces éléments, nous pouvons dire que les études faites sur les interactions en classe ne retiennent que « les interactions à visée didactique »¹³⁵, comme le souligne ici Bernard Sarrazy , c'est-à-dire celles pour lesquelles :

- il était possible d'identifier clairement un lien avec l'objet ou, moins directement, avec l'intention d'enseignement. Autrement dit, des interactions instrumentales, du type « Efface le tableau »... n'ont pas été retenues ;
- les interactants étaient identifiables sans aucune ambiguïté ; ainsi les réponses désignées par Sirota (id., 47) sous le terme de « réponse chorale » n'ont été comptabilisées que dans la mesure où l'enseignant reprenait la

¹³⁵ Sarrazy, Bernard, « Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement », In: Revue française de pédagogie, volume 136, 2001. Entrer, étudier, réussir à l'université. pp. 117-132, document disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2832>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2832

réponse en s'adressant à un élève particulier, comme par exemple : « Viens montrer ce que tu dis au tableau ».

2. Les recherches sur les interactions en classe

2.1. Une recherche de terrain

Une recherche de terrain a pour objectif de comprendre le comportement d'un ou de plusieurs sujets dans un contexte spécifique contenant des variables bien déterminées, un comportement basé sur l'interaction : sujet/variable. L'investissement d'un terrain de recherche est vu par A Ramos (2015) et J-C. Chamboredon (1994), comme une « interaction entre [différents acteurs] socialement situés par rapport au monde et [les uns] par rapport [aux autres]. »¹³⁶

Dans ce sens « la classe n'est pas a priori un objet de recherche, mais un lieu de travail où on apprend et où on enseigne. C'est un objet complexe qui croise interactions, programmes, résultats, méthodologies, buts des acteurs, contraintes institutionnelles. Ceux qui s'intéressent aux interactions en classe les décrivent le plus souvent à partir de transcriptions, c'est-à-dire d'une transformation de l'oral en écrit et, en partant de cet « écrit fabriqué », essaient de comprendre comment s'accomplit le processus de transmission. »¹³⁷

Tous les éléments cités se manifestent dans la pratique enseignante qui est considérée comme une activité linéaire, un ensemble d'actions observables dont l'analyse repose sur les comportements et les conduites langagières des enseignants et des apprenants. De ce fait, la classe peut être appréhendée selon F. Cicurel de trois manières différentes.

¹³⁶ Appel à communications, « Le chercheur et son terrain de recherche : le définir, l'éprouver, le restituer », 8ème Journée d'Etude des Doctorant.e.s du Cerlis, 07 décembre 2018, Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, document disponible sur : https://www.aislf.org/IMG/pdf/aac-jed_2018.pdf

¹³⁷ Ibid.

Questions de méthode¹³⁸

On peut considérer que l'on peut appréhender la classe de trois manières différentes :

Manière 1 : Observer de l'extérieur

Tout observateur d'une situation x peut attribuer du sens à une action sociale s'il a lui-même eu l'occasion d'accomplir cette action. On a une idée de la signification d'un acte en fonction de sa propre expérience du monde, mais on ne peut faire que des hypothèses quant à la finalité de l'action dans sa singularité (voir l'argumentation d'Habermas dans Friedrich 2001). Observer en classe les actions d'un professeur relève de cette première manière. On attribue du sens aux échanges en fonction de sa propre expérience. Mais il faut garder à l'esprit qu'on ne peut qu'inférer l'intention de l'action à partir de certains indices

Manière 2 : S'appuyer sur des verbalisations de l'acteur à propos de son agir

Dans ce second mode de recueil de données, on « provoque » des commentaires de la part des acteurs à propos de leur action. On s'appuie sur la capacité que tout individu possède d'interpréter lui-même son comportement. Les entretiens et les auto confrontations permettent, au sujet de l'action produite, de s'exprimer (Bronckart 1996, Filliettaz 2002, Vermersch 1994). En tant que sujet réflexif, ce dernier a nécessairement quelque chose à dire sur sa propre action.

Manière 3 : Accéder à l'agir à travers des méthodes indirectes

On peut également chercher à avoir accès à l'action d'enseignement par des documents d'accompagnement de cette action : journaux de bord, cahiers de préparation de cours, textes de consignes qui décrivent une action, instructions au sosie, etc. Le corpus littéraire (cf. les modèles d'action de Ricœur 1986) est lui aussi susceptible de donner un large panorama de modèles d'action [...].

¹³⁸ Ibid.

Le travail de terrain envisagé, ayant pour objectif les pratiques de transmission, repose sur deux méthodologies¹³⁹ principales :

- l'observation de classe (collecte de données naturelles) ;
- entretiens et questionnaires (données provoquées)

Les résultats obtenus de ces deux formes méthodologiques vont permettre au chercheur d'une part, à mieux comprendre les modes de fonctionnement de l'interaction en classe et d'être orienté, d'autre part, vers des objets sensiblement différents. Cette orientation ouvre la voie à l'exploitation de tous les paramètres qui entrent en jeu dans les différents processus de guidage assurés par l'enseignant.

2.2. L'observation de classe

2.2.1. Eléments de définition

Le dictionnaire Le Robert (en ligne) définit « l'observation » comme « action de considérer avec une attention soutenue, afin de mieux connaître » ou encore « action d'observer scientifiquement (un phénomène) ; compte rendu des phénomènes constatés ».

Dans la deuxième acception, l'observation est prise comme une méthode. Celle-ci est considérée par Madeleine Grawitz comme « un ensemble d'opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie (...). C'est donc un ensemble de règles indépendantes de toute recherche et contenu particulier, visant surtout des processus et formes de raisonnement et de perception, rendant accessible la réalité à saisir.»¹⁴⁰

2.2.2. Observation de classe et analyse interactionnelle

Selon Marguerite Altet, les premières recherches américaines consacrées à l'observation de la classe, « où les chercheurs décrivent avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe en classe. »¹⁴¹, s'inscrivent

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ Grawitz, Madeleine, citée par, Dargirolle Françoise, « L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères », thèse de Doctorat en Didactologie des langues et des cultures, Université Paris 03- Sorbonne nouvelle, UFR : Didactique du Français Langue Etrangère, 2002, p. 37.

¹⁴¹ Crahay, M. (1989), cité par, Altet Marguerite, opcit

principalement dans le courant de l'analyse interactionnelle. Ce champ d'étude, qui s'est développé dans les années 1960 et 1970, s'est intéressé aux différents acteurs impliqués dans l'interaction pédagogique, c'est-à-dire aux enseignants et aux élèves. Cependant, la majorité de ces recherches ont mis l'accent sur le rôle des enseignants dans la dynamique de classe, explorant en profondeur leurs pratiques, attitudes et stratégies dans le cadre de l'enseignement.

La pédagogue ajoute que « les « interaction analysis » consistaient en une analyse unidimensionnelle du « climat » de la classe et se sont appuyées sur le postulat que ce climat est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant. Les chercheurs ont donc mené des observations systématiques des comportements par lesquels les enseignants communiquent leurs messages aux élèves, à partir d'instruments constitués de catégories d'observation prédéterminées servant à coder et à classer les comportements observés, à identifier les interactions observables en classe et à en permettre l'analyse.¹⁴² Dans ce cadre, de nombreuses grilles ou systèmes d'observation ont été analysées, par Anita Simon et E. GIL Boyer dans « Mirrors for behaviours » (Miroirs pour le comportement III. Une anthologie d'instruments d'observation),

« Ces systèmes fonctionnent comme un méta-langage, un langage pour décrire la communication. Chacun représente une ou plusieurs des sept catégories principales : affective, cognitive, non verbale, activité, contenu, structure sociologique et environnement physique. La plupart des systèmes utilisent des catégories spécifiques prédéterminées telles que « l'enseignant pose une question » et « l'élève donne une réponse précise » ; un code est attribué à chaque catégorie et les séquences codées sont résumées sous une forme utile à la prise de décision, par une technologie connue sous le nom d'analyse du processus d'interaction. Les instruments varient en fonction du nombre et du type de sujets observés, du cadre, des dimensions de la catégorie et des utilisations rapportées par l'auteur. Un instrument typique est conçu pour l'observation de groupe d'enseignants et d'élèves dans des salles de classe ; il décrit les catégories affectives et cognitives et a été utilisé par les chercheurs pour décrire

¹⁴² Altet Marguerite, *ibid.*

l'enseignement réel dans les classes existantes, puis pour reformuler des modèles d'enseignement efficace »¹⁴³.

2.2.3. Les grilles d'observation de classe

La grille la plus célèbre a été développée par Flanders en 1976, le système FIAC (pour Flanders Interaction Analysis Categories, ou Catégories d'Analyse de l'Interaction de Flanders). Ce système repose sur un codage direct en classe à intervalles réguliers, permettant d'analyser l'influence directe ou indirecte des interactions pédagogiques de l'enseignant sur les élèves, c'est-à-dire, « évaluer le niveau de directivité de l'enseignant (autoritaire vs. démocratique). »¹⁴⁴ Il restitue la succession des comportements afin de déterminer le niveau de liberté accordé par l'enseignant aux élèves. Philippe Dessus explique ce dispositif comme suit :

« L'observateur code, par intervalle de temps (e.g., toutes les trois secondes), toutes les occurrences d'un événement, qu'il détermine au sein d'une liste de dix événements, sept prenant l'enseignant pour objet (1. Accepte les sentiments, 2. Louanges ou encouragements, 3. Accepte ou utilise les idées des élèves, 4. Pose des questions, 5. Exposé, 6. Donner des directives, 7. Critiquer ou justifier l'autorité), deux centrés sur les élèves (8. Réponse de l'élève, 9. L'élève parle), et un dernier codant le silence ou le chahut. Il faut noter que l'observateur n'a pas à se préoccuper de segmenter ces événements en entités plus petites. Vu l'intervalle de temps très réduit, le même événement peut être observé et noté de nombreuses fois. Ce qui fait la spécificité de cette méthode est le type de lien de cause à effet qui est inféré entre deux catégories successives observées. Chaque catégorie est ensuite consignée dans un tableau à deux dimensions, de 10 par 10, dans lequel est reportée chaque paire contiguë d'événements. Ainsi, une partie de l'information initialement saisie est perdue (notamment la possibilité de retrouver des segments de séances), mais ce type de réduction permet de catégoriser les différentes cooccurrences d'événements »¹⁴⁵.

¹⁴³ Simon, Anita et Boyer, E. GIL, « Miroirs pour le comportement III. Une anthologie d'instruments d'observation », document disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED170320>

¹⁴⁴ Dessus, Philippe, op.cit.

¹⁴⁵ Ibid.

À travers l'utilisation de ce dispositif d'observation de classe, Ned Flanders a pu montrer que « dans une classe américaine typique 68 % du temps de communication vient du Maître, 20 % des élèves et 12 % se répartit entre silence et confusion. »¹⁴⁶

L'observation dans une situation d'enseignement est selon M. Bunge « une perception préméditée et éclairée: préméditée ou délibérée car elle est faite dans un but bien défini; éclairée car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissances. »¹⁴⁷

Ce guidage est assuré, entre autres, par une grille d'observation : « un système d'observation: systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible. »¹⁴⁸

De cet ensemble de réflexions, il en résulte que l'observation de classe est bien plus qu'une simple expérience visuelle. C'est une pratique méthodique et scientifique, où chaque détail est scruté avec précision. En effet, l'observation est bien plus qu'une simple action de regarder, c'est une démarche intellectuelle complexe, guidée par un ensemble de données et d'hypothèses. Lorsqu'elle est effectuée avec rigueur méthodologique, l'observation devient un outil incontournable pour parvenir à des constats fiables et significatifs. En utilisant des techniques méthodologiques appropriées, telles que l'établissement de protocoles d'observation clairs, la définition précise des variables à étudier et l'utilisation de méthodes de collecte de données standardisées, les chercheurs peuvent s'assurer de la validité et de la fiabilité de leurs observations.

Dans le contexte scolaire, l'observation de classe implique de capturer les différents comportements des acteurs éducatifs et les nuances subtiles du processus d'apprentissage. C'est un ensemble d'opérations intellectuelles par lesquelles les chercheurs en didactique tentent de comprendre les mécanismes sous-jacents à la

¹⁴⁶ Altet Marguerite, op.cit.

¹⁴⁷ Bunge, M., cité par, Dessus, Philippe, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, In : Carrefours de l'éducation, Armand Colin, 2007/1 n° 23, pp. 103-117.

¹⁴⁸ De Ketele, Jean-Marie, cité par, Dessus, Philippe, Ibid.

transmission des connaissances. En utilisant des méthodes rigoureuses, cette observation cherche à atteindre les vérités cachées derrière les interactions entre enseignants et élèves, les dynamiques de groupe et les schémas d'apprentissage. Ainsi, l'observation de classe permet l'accès à la compréhension de certains phénomènes et comportements qui déterminent les particularités de l'acte pédagogique.

2.3. Entretien et questionnaire

Dans une perspective de recherche scientifique, l'entretien représente une méthode de recherche et d'investigation avec laquelle le chercheur vise à recueillir des informations sur les attitudes, les comportements et les perceptions d'un individu ou de plusieurs individus au sein d'une communauté spécifique. Pour le questionnaire, il s'agit d'un instrument de recherche qui consiste en une série de questions visant à collecter des informations auprès d'un ensemble de répondants. Cette collecte d'informations a pour objectif d'expliquer et/ou de comprendre des faits.

Les enquêtes par entretiens et questionnaires sont des outils essentiels pour faire des études sur les pratiques de classe et pour explorer et comprendre les comportements de ses acteurs. Ces méthodes de collecte de données permettent de recueillir des informations détaillées sur les stratégies pédagogiques, les approches d'enseignement et les interactions en classe.

Les entretiens offrent une occasion précieuse pour donner la parole aux enseignants et aux apprenants en permettant des échanges plus riches et plus nuancés sur leurs expériences et leurs perspectives. Les questions ouvertes permettent aux enseignants de partager leurs réflexions, leur conception du travail et les contraintes qu'ils affrontent au quotidien, donnant ainsi un aperçu plus complet de leurs pratiques pédagogiques.

Avant de se rendre sur le terrain, le chercheur élabore un ensemble de questions qui serviront de cadre ou de guide tout au long de l'entretien. Préparer l'entretien implique aussi de choisir soigneusement les personnes à interroger. Le chercheur sélectionnera uniquement les individus susceptibles de détenir des informations pertinentes pour son domaine de recherche.

En parallèle, les questionnaires permettent de recueillir des données auprès d'un plus grand nombre d'enseignants de manière efficace et efficiente. Ils offrent une vue d'ensemble des pratiques de classe, en identifiant les attitudes, les démarches et les besoins communs.

À la différence de l'entretien et de l'observation, qui peuvent être des méthodes individuelles ou collectives, le questionnaire est exclusivement une méthode collective. En effet, c'est la quantité d'informations recueillies qui confère au questionnaire sa validité et qui garantit l'authenticité des données. Selon les défenseurs de cette approche, l'utilisation d'un questionnaire permet d'éviter le piège de la subjectivité. Cette méthode repose sur une approche mathématique purement rationnelle.

En combinant ces deux approches (entretien et questionnaire), les chercheurs peuvent obtenir une image assez claire sur les pratiques de classe, en intégrant à la fois les perspectives individuelles et les tendances générales. Cela va permettre de connaître les différents éléments qui conditionnent ces pratiques :

- Comprendre les dynamiques sociales et affectives qui façonnent l'environnement d'apprentissage.
- Saisir la nature (les aspects rituels, discursifs et pragmatiques et le déroulement des interactions entre les différents acteurs en classe, qu'il s'agisse des échanges entre l'enseignant et les élèves ou des interactions entre pairs.
- Circonscrire les difficultés rencontrées (ex : problèmes d'intercompréhension), qu'elles soient d'ordre pédagogique, relationnel ou organisationnel.
- Etc.

Dans cette perspective de recueil des données, l'observateur (le chercheur) est soumis à une pré-configuration établie qui marque une distinction entre le rôle du chercheur en didactique et celui de l'enseignant, le chercheur n'étant pas intégré pleinement à l'acte pédagogique, procéder uniquement à l'observation et transformer certaines données qu'il perçoit du terrain en informations et de caractériser les événements observés.

2.4. Les enregistrements

Les chercheurs en analyse conversationnelle, qui a émergé au milieu des années 60 en Californie, ont toujours privilégié la collecte de données dans des contextes de production naturelle, c'est-à-dire dans des situations de communication spontanée et non artificielle. Leur objectif est d'étudier les interactions verbales en tant que processus dynamiques, produits et structurés de manière locale par les participants eux-mêmes. Cette approche permet d'observer comment les interlocuteurs co-construisent le sens, en tenant compte des règles implicites de l'interaction et des ajustements que chacun opère en temps réel dans le cadre de la conversation. Il s'agit ainsi d'explorer la parole-en-interaction sous sa forme la plus authentique, en mettant en lumière les mécanismes sociaux et cognitifs sous-jacents qui régissent les échanges humains au quotidien.

« Dans ce contexte, l'analyse conversationnelle (AC) apparaît dans les années 60 comme une manière de développer le programme ethno méthodologique (fondé par Garfinkel, 1967) en ancrant l'étude de l'organisation située des pratiques sociales dans l'analyse fine d'enregistrements – audio à l'époque – de pratiques interactionnelles naturelles. L'analyse conversationnelle est le premier courant qui a répondu de manière systématique à l'exigence de travailler sur des données enregistrées naturelles »¹⁴⁹

Dans le site « CORINTE », dédié à la recherche en linguistique interactionnelle sur corpus de langue parlée en interaction, des chercheurs en linguistique interactionnelle expliquent l'enregistrement des corpus comme suit :

« L'enregistrement des corpus est une opération matérielle et technique qui doit être conçue et réalisée en fonction d'objectifs et d'objets d'analyse. Cette opération vise à capturer des données audio/vidéo afin de rendre disponibles, et donc analysables, les détails linguistiques, multimodaux et situationnels (regards, gestes, mouvements, actions, objets, cadre physique) pertinents pour l'interaction enregistrée. »¹⁵⁰

¹⁴⁹ Mondada, Lorenza, « Contributions de la linguistique interactionnelle », In : Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris, France, 9-12 juillet 2008, document disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/45069242_Contributions_de_la_linguistique_interactionnelle#fullTextFileContent

¹⁵⁰ CORINTE, site internet dédié à la recherche en linguistique interactionnelle sur corpus de langue parlée en interaction, lien : <https://icar.cnrs.fr/corinte/>

2.4.1. Les enregistrements audio

L'enregistrement audio dans le cadre de l'étude des interactions constitue une démarche à la fois technique et matérielle qui nécessite une planification minutieuse, en fonction des objectifs de recherche et des phénomènes à analyser. Il ne s'agit pas simplement de capter des sons, mais de mettre en place un dispositif de collecte de données qui permet de saisir les nuances linguistiques et interactionnelles avec précision. Le choix de l'équipement, comme l'enregistreur vocal, et la manière dont il est utilisé sont importants pour garantir la qualité des données.

« L'enregistrement audio présente l'immense avantage, par rapport à d'autres techniques de documentation de l'événement (que ce soit l'observation participante, la prise de notes, l'interview post hoc, etc.) de préserver la temporalité et les détails – non imaginables par introspection – de la parole en interaction. »¹⁵¹

Cette opération technique a pour finalité de capturer des données audio qui reproduisent fidèlement les détails linguistiques, tels que les intonations, les pauses, les chevauchements de parole ou encore les variations de volume. Ces éléments, souvent imperceptibles à l'oreille non avertie, sont essentiels pour une analyse fine des interactions. L'enregistrement permet ainsi de rendre disponibles, pour une analyse approfondie, des aspects de la communication qui seraient difficiles à observer en temps réel. L'objectif est de produire un corpus de haute qualité qui élimine la complexité des échanges langagiers, tout en offrant la possibilité de revenir à plusieurs reprises sur les données pour des révisions ou des comparaisons ultérieures. Ce processus d'enregistrement audio s'inscrit dans une méthodologie rigoureuse, où chaque détail technique et contextuel a une incidence sur la pertinence et la richesse des données recueillies pour l'analyse.

« La démarche consistant à construire des collections est devenue une exigence classique en analyse conversationnelle ; elle a toutefois été massivement menée sur

¹⁵¹ Mondada, Lorenza, « Enjeux des corpus d'oral en interaction : re-temporaliser et re-situer le langage », In : Langage et société, 2007/3 n° 121-122, pp.143-160, document disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-143?lang=fr>

des données audio, alors qu'elle s'est révélée beaucoup plus complexe et exigeante dès qu'il s'agit de tenir compte des détails multimodaux. »¹⁵²

Il convient ici de prendre en compte non seulement les ressources linguistiques, mais également les ressources multimodales telles que les gestes, les postures corporelles, et les regards que les participants utilisent dans leurs interactions. Les premiers corpus en analyse conversationnelle ont été constitués à l'aide d'enregistrements audio réalisés avec des magnétophones. Toutefois, les chercheurs se sont rapidement tournés vers l'utilisation de la vidéo.

2.4.2. Les enregistrements vidéo

L'utilisation de la caméra a ouvert de nouvelles possibilités d'analyse, car elle permet de capturer non seulement la parole, mais aussi les dimensions visuelles de l'interaction. Aujourd'hui, l'enregistrement vidéo est devenu un outil incontournable dans de nombreuses disciplines qui mènent des études qualitatives. La vidéo est utilisée pour rendre compte de manière plus précise des différentes ressources que les participants mobilisent dans leurs activités quotidiennes et ordinaires, qu'il s'agisse d'interactions verbales ou non verbales. Ces ressources multimodales sont essentielles pour comprendre comment les échanges se déroulent en temps réel et comment les participants s'ajustent mutuellement en fonction des signaux linguistiques et corporels de l'autre.

« L'expansion de l'usage de la vidéo au sein des études en sciences humaines et sociales a amené les chercheurs à développer une véritable réflexion méthodologique au sujet des enjeux mais aussi des limites de la captation des données vidéo. En effet, l'utilisation de la vidéo pour la collecte des données a un effet hautement configurant sur celles-ci. De plus, l'usage de la vidéo soulève de nombreuses difficultés et doit s'adapter à des contingences tout aussi bien sociales avec, notamment, des

¹⁵² Mondada, Lorenza, « Constitution et exploitation de corpus vidéo en linguistique interactionnelle : rendre disponibles les détails multimodaux de l'action située », In : Cahiers de praxématique [Online], 54-55 | 2010, pp. 327-350, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/praxematique/1183>

considérations éthiques (Baude, 2006) que matérielles et techniques (Mondada, 2006 a). »¹⁵³

À ces propos C. Hugol-Gential ajoute que tous ces aspects liés à l'utilisation de la vidéo dans l'analyse des interactions doivent être soigneusement pris en compte pour garantir la production d'un corpus exploitable. En effet, la qualité des données obtenues dépend directement des choix techniques et méthodologiques effectués lors de l'enregistrement. Une fois les données capturées, le chercheur se retrouve confronté à une contrainte essentielle : celle du principe de disponibilité. Ce principe stipule que l'analyse fine des interactions ne peut porter que sur les éléments rendus observables par l'enregistrement lui-même.

Cela signifie que tout ce qui n'a pas été correctement capturé, que ce soit des gestes, des expressions faciales, des regards ou des détails sonores subtils, échappe à l'analyse. Ainsi, la précision de la caméra, l'angle de prise de vue, la qualité du son, et même les conditions environnementales pendant l'enregistrement (bruits ambiants, éclairage, etc.) jouent un rôle crucial dans la richesse des données.

2.4.3. Choix du dispositif d'enregistrement

La constitution d'un corpus en analyse interactionnelle nécessite une réflexion approfondie sur le choix du dispositif d'enregistrement, qui doit être adapté aux objectifs et aux exigences de la recherche. La décision d'utiliser un enregistrement audio ou vidéo repose sur plusieurs facteurs clés. Tout d'abord, les objectifs de la recherche jouent un rôle déterminant : certaines problématiques de recherche, notamment celles qui visent à étudier les aspects multimodaux de l'interaction (gestes, regards, postures), rendent l'enregistrement vidéo indispensable, car il permet de capturer des dimensions visuelles que l'audio seul ne peut rendre.

Ensuite, les considérations éthiques et légales liées aux autorisations d'enregistrement entrent en jeu. L'enregistrement vidéo peut parfois susciter plus de réticences de la part des participants en raison des implications en matière de vie privée, ce qui peut compliquer l'obtention de leur consentement. Certains contextes

¹⁵³ Hugol-Gential, Clémentine, « Enregistrer les interactions au restaurant : atouts et contraintes d'un cadre expérimental », In : Les Cahiers de praxématique, 54-55/1010, pp. 299-312, document disponible sur : <https://journals.openedition.org/praxematique/1179>

ou populations peuvent accepter plus facilement un enregistrement audio, perçu comme moins intrusif. Dans ce cas, le chercheur doit peser les avantages et les inconvénients de chaque méthode tout en respectant les sensibilités et les droits des participants.

2.5. Approches combinées

Dans le cadre de certaines recherches, il est possible et souvent pertinent de combiner plusieurs démarches méthodologiques. Cette approche intégrative permet d'enrichir les perspectives et d'aboutir à une compréhension plus fine et nuancée du phénomène étudié. En effet, de nombreuses études adoptent cette méthode en articulant des pistes de recherche complémentaires, comme l'observation directe et l'enregistrement des interactions. Parfois, ces recherches vont encore plus loin en intégrant également des entretiens post-observation avec les participants. Ce recours à plusieurs outils permet non seulement de documenter les comportements observés, mais aussi de recueillir les perceptions des individus sur leurs propres actions.

Cette combinaison de méthodes, s'avère particulièrement adaptée dans le cadre de l'analyse des interactions en classe, où la richesse des échanges entre enseignant et élèves nécessite une approche approfondie. L'observation permet de saisir les dynamiques spontanées, l'enregistrement préserve l'authenticité des échanges pour une analyse minutieuse, et les entretiens post-observation offrent un regard réflexif des acteurs sur leur propre pratique. Cette méthodologie, à la fois globale (étude de la dynamique du groupe) et différenciée (étude des actions et des réactions de chacun des acteurs) favorise une triangulation des données, garantit une validation plus rigoureuse des résultats.

3. Analyse des interactions

3.1. Le discours de la classe

Francine Cicurel place l'analyse des interactions en classe à la croisée de la didactique des langues, de l'analyse du discours et de l'analyse conversationnelle et introduit la dimension institutionnelle par le biais de la notion de discours. « C'est à dessein que je maintiens les deux termes : le discours de la classe n'est pas seulement interaction - régulation des échanges, tours de parole, etc., il est aussi tradition de transmission du

savoir, rituel propre à une communauté, dispositif de persuasion et, à ce titre, il relève du discours »¹⁵⁴

Prenant ici un exemple¹⁵⁵ de propos d'une enseignante qui, de par sa fonction, construit une relation dialogique à travers laquelle elle organise, questionne, ordonne, porte des jugements, corrige les énoncés, les recontextualise, les reprend, etc.

Extrait¹⁵⁶ :

maintenant on va se pencher sur cette image / Fatma tu parles trop / on va se penche / se pencher un peu sur cette image / bon / on se calme / Mohamed // d'accord ? c'est pas de ::: des beaux arts que je demande hein / c'est bon ? / Fatima ? qu'est-ce qui te manque ? ça c'est pas grave // regarde / tu prends ton euh voi ::: là tu t'arrêtes là // c'est fini // d'accord ? ça tu gommeras chez toi / mets ta gomme ici / BON // qu'est que je vois ? est-ce que je vois tout / d'un seul coup ?

Analyse de l'extrait¹⁵⁷ :

On observe dans ce court passage l'un des phénomènes majeurs du discours enseignant – à savoir l'imbrication d'énoncés à fonctions différentes, la combinaison entre un discours principal et des discours latéraux qui suspendent momentanément le premier (De Landsheere et Bayer, 1974 ; Parpette, 1998 ; De Nuchèze, 2001). Cet extrait vient du début d'une étape du cours pendant laquelle l'enseignant va faire analyser une image. Il amorce une consigne de travail "maintenant on va se pencher un peu sur cette image", très vite suspendue par un rappel à l'ordre en direction d'une élève qui n'écoute pas. Cette interruption momentanée l'amène à réitérer son premier énoncé, pour renouer le fil de son discours ("on va se pencher un / se pencher un peu sur cette image"), discours qu'il interrompt à nouveau pour un second rappel à l'ordre en direction d'un autre élève, suivi d'une nouvelle interpellation en direction de Fatima. Ce n'est qu'à l'issue de ces interruptions qu'il reprend le fil de son discours premier : "BON qu'est-ce que je vois ? est-ce que je vois tout d'un seul coup ?"

Le discours enseignant est un discours plurifonctionnel, manifestation de la diversité des rôles qu'endosse un enseignant au sein de sa classe, tout à la fois expert, régulateur, organisateur d'activités, etc. Ces rôles se superposent, leur simultanéité aboutissant à cette alternance discursive extrêmement resserrée qu'illustre l'extrait ci-dessus. Cette alternance s'accompagne de phénomènes corollaires, tels que le changement d'interlocuteurs. On voit ici que l'enseignant s'adresse, de manière quasi concomitante à l'ensemble de la classe et individuellement à certains élèves :

¹⁵⁴ Cicurel, Francine, citée par, Canelas-Trevisi, Sandra et Thévenaz-Christen, Thérèse, op.cit.

¹⁵⁵ Parpette, Chantal et Peutot, Fabrice, « Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation », In : Les cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues et des cultures, 2 | 2006, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/5469> ; DOI : 10.4000/rdlc.5469

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Ibid.

- maintenant, on va se pencher (à la classe) ;
- Fatma, tu parles trop (à une élève) ;
- on va se pencher (à la classe) ;
- bon on se calme Mohamed (à un autre élève) ;
- Fatima qu'est-ce qui te manque (à la première élève) ;
- bon qu'est-ce que je vois ? (à la classe).

Ces allers-retours interlocutifs prennent verbalement appui sur des termes d'adresse ciblant clairement l'interlocuteur (Fatma, Mohamed) mais également sur des pronoms polysémiques :

3. "on va se pencher", "on se calme Mohamed" : *on* désignant soit l'ensemble des participants de la classe, enseignant compris, équivalent de *nous*, soit un élève particulier, alors équivalent de *tu* ;
4. "bon qu'est-ce que je vois ?" : *je* équivalent de *vous*, désignant les élèves, tout en incluant l'enseignant dans la communauté de la classe, comme locuteur susceptible d'apporter également la réponse à la question posée.

Ces formes discursives jouent un rôle crucial dans les interactions en classe, car elles façonnent la dynamique des échanges entre l'enseignant et les apprenants. Cependant, elles représentent également un défi à prendre en compte, en particulier pour les élèves qui cherchent à maîtriser une langue étrangère. En effet, ces formes sont souvent utilisées de manière inconsciente par les locuteurs, car elles appartiennent à un registre de langage très spontané, propre aux situations d'interaction directe. Du fait de cette spontanéité, elles sont souvent contextuelles, c'est-à-dire qu'elles sont étroitement liées aux circonstances particulières de la communication en cours, rendant leur reproduction difficile en dehors de l'instant où elles sont produites.

3.2. Analyse des interactions au carrefour des disciplines et des méthodologies

Depuis les années 1990, dans le champ de recherche de l'acquisition des langues étrangères, qui est étroitement lié à la didactique des langues, les chercheurs ont largement adopté les méthodes et outils de l'analyse des interactions pour explorer les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette

approche interactionnelle permet d'appréhender comment les apprenants co-construisent leurs connaissances linguistiques au fil des échanges verbaux et non verbaux. En effet, les études dans ce domaine sont souvent ancrées dans une perspective socioconstructiviste, qui considère l'apprentissage comme un processus social et collectif.

Les données recueillies sont donc fréquemment de nature interactionnelle, notamment lorsqu'il s'agit d'examiner « des séquences potentiellement acquisitionnelles »¹⁵⁸, c'est-à-dire les moments précis où l'apprenant semble acquérir de nouveaux savoirs.

Par ailleurs, les chercheurs s'intéressent aux dispositifs pédagogiques collaboratifs, tels que le travail en groupe ou les discussions guidées, qui font ressortir la confrontation d'idées et génèrent « des conflits sociocognitifs »¹⁵⁹. Ces conflits, loin d'être négatifs, sont perçus comme des leviers d'apprentissage, car ils poussent les apprenants à remettre en question leurs idées préconçues, à ajuster leurs hypothèses linguistiques, et à progresser dans leur maîtrise de la langue cible.

D'autre part, certaines recherches interactionnistes s'appuient, selon Manoïlov et Oursel sur, sur la théorie socioculturelle élaborée par Vygotsky (1986), qui postule que l'intelligence humaine est profondément ancrée dans le social et le culturel. Le langage, en tant qu'outil central de la communication, joue un rôle clé en facilitant la participation à des activités collectives et en permettant de parvenir à un consensus sur le sens des messages échangés.

« Dans cette optique, c'est l'articulation entre les relations sociales et l'activité psychologique qui soutient le développement cognitif. De nombreuses recherches empiriques s'appuyant sur cette théorie se sont attachées à montrer comment les interactions sociales influencent l'apprentissage individuel et contribuent au développement des processus intra-mentaux, entre autres via le « cerveau social ». Mercer & Howe (2012) considèrent que cette théorie va au-delà du lien entre le social

¹⁵⁸ Manoïlov, Pascale et Oursel Élodie, « Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations », In : Linx, (Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre), 79 | 2019, Document disponible sur: <http://journals.openedition.org/linx/3399> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3399>

¹⁵⁹ Ibid.

et le psychologique en affirmant la primauté du langage comme outil culturel, cognitif et éducatif. »¹⁶⁰

Les deux auteures estiment à ce sujet que l'acquisition de la langue maternelle (L1) est sans doute le domaine de recherche qui a le plus intégré l'épistémologie de l'analyse des interactions (AI), en accord avec une importance majeure à la dimension sociale et interpersonnelle ainsi qu'à l'ancrage contextuel des pratiques interactionnelles des participants. Le socioconstructivisme, qui explore la médiation entre l'apprenant et le savoir par l'intermédiaire d'un tiers, lui accorde aussi une place centrale à l'interaction dans l'étude des processus d'acquisition.

Toutefois, ces deux approches considèrent principalement l'interaction comme un moyen d'acquérir ou de développer une compétence langagière. Bien que ces recherches soient essentielles pour comprendre les mécanismes d'apprentissage et d'acquisition des langues étrangères, leur prédominance a, d'après Manoïlov et Ourselsur, longtemps limité le développement de l'étude de la compétence à interagir dans une langue, laissant cette dimension à un stade embryonnaire.

À la lumière de ces réflexions, il apparaît clairement que l'analyse des interactions en classe de langue dépasse largement le cadre de l'étude des seuls phénomènes linguistiques. En réalité, cette analyse est de nature pluridisciplinaire, car elle mobilise des savoirs provenant de diverses disciplines complémentaires. En plus de la linguistique, elle s'appuie sur des champs comme l'ethnographie, qui permet d'étudier les pratiques culturelles et sociales des participants, la psychologie, qui éclaire les processus cognitifs et affectifs à l'œuvre chez les apprenants, ainsi que la didactique des langues, qui s'intéresse aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage. De plus, elle inclut des sous-disciplines spécialisées telles que la linguistique interactionnelle, qui se concentrent sur l'organisation des échanges linguistiques verbaux en situation, la linguistique énonciative, qui examine la construction du sens à travers l'acte de langage, et la pragmatique, qui étudie les usages du langage dans des contextes spécifiques. Ainsi, l'analyse des interactions en classe de langue se révèle être un carrefour de disciplines et de méthodologies, offrant une compréhension plus riche et plus nuancée des dynamiques qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue étrangère.

¹⁶⁰ Ibid.

Sixième Chapitre :

L'enseignant, un professionnel de l'interaction

1. Le métier d'enseignant de langue, définition et évolution

1.1. Définition du métier d'enseignant

Selon le dictionnaire Le Robert en ligne, le mot métier désigne un « genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer des moyens d'existence. »¹⁶¹ Pour le CNRTL, le métier est une « activité [...] nécessitant l'acquisition d'un savoir-faire, d'une pratique. »¹⁶² Un métier désigne donc un travail qui repose sur un savoir-faire, une habilité technique confirmée et conférée par l'expérience. Il exige des qualifications spécifiques qui ne peuvent être acquises qu'après une longue période de formation en classe et/ou de pratique en milieu de travail.

Le métier d'enseignant s'inscrit dans cette logique car l'enseignant est considéré comme un professionnel doté d'un ensemble de qualifications spécifiques et dont la mission est de guider et d'accompagner les apprenants dans l'acquisition de connaissances, de compétences et de méthodes de réflexion. Au-delà de la simple transmission de savoirs, il contribue activement au développement intellectuel, social et personnel de ses apprenants. Selon le contexte, son rôle peut s'inscrire dans une formation générale, visant à fournir une culture et des outils cognitifs de base, ou dans une formation plus spécialisée, axée sur un domaine ou une discipline spécifique.

L'enseignant adapte ses pratiques pédagogiques et ses approches didactiques aux besoins et aux niveaux de ses élèves ou étudiants, les incitant à développer un esprit critique et une autonomie de pensée, cette pensée qui doit être considérée comme « une compétence que l'on construit à partir de l'expérience vécue, en entre-tissant les niveaux et les canaux parallèles de la vie perceptive et conceptuelle. Au bout du compte, il s'agit d'une compétence soumise aux contraintes des valeurs sociales et culturelles. L'acquisition de cette compétence exige plus que l'expérience des choses ; elle exige des interactions sociales, affectives et linguistiques. »¹⁶³

¹⁶¹ Dictionnaire Le Robert en ligne

¹⁶² CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr>

¹⁶³ Edelman, Gérald, Maurice, cité par, Duvillard, Jean-Bernard, « « L'introspection gestuée » - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement », thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Lyon I - Claude Bernard -

1.2. L'évolution du métier d'enseignant de langue

Le métier d'enseignant de langue a connu une transformation profonde au fil du temps. Avant l'institutionnalisation de l'enseignement des langues, l'enseignant jouissait d'une grande autonomie dans la conception des programmes et le choix des méthodes pédagogiques. Ses pratiques reposaient principalement sur la méthodologie traditionnelle, axée sur l'enseignement des langues anciennes, telles que le latin et le grec. Ces méthodes mettaient l'accent sur l'étude des règles grammaticales et la traduction littérale, sans privilégier l'usage pratique ou oral de la langue. Cependant, à partir du milieu du 18^{ème} siècle, la société connaît une transformation significative due à l'essor des échanges commerciaux, diplomatiques et culturels à l'échelle internationale. Cette nouvelle réalité a créé une forte demande sociale pour la maîtrise des langues étrangères vivantes, comme l'anglais, l'allemand ou l'italien, devenues indispensables dans divers secteurs de la vie.

Face à cette demande croissante, le marché de l'édition a vu se multiplier les ouvrages didactiques destinés à un public large et hétérogène, comprenant à la fois des autodidactes et des apprenants issus de différents milieux professionnels. Ces manuels et méthodes, souvent conçus pour une utilisation plus pratique des langues, ont permis aux enseignants de diversifier leurs contenus pédagogiques. Ils ont ainsi commencé à abandonner l'approche exclusivement centrée sur les langues classiques pour se tourner vers l'enseignement des langues vivantes. Cette évolution a non seulement transformé la nature des cours de langue, mais a également favorisé l'émergence de nouvelles méthodes d'enseignement, plus adaptées aux nouveaux besoins des apprenants.

L'introduction officielle de l'apprentissage des langues vivantes dans le système éducatif français remonte à l'ordonnance de Charles-Philippe de France, connu sous le nom de Charles X, émise le 26 mars 1829 et qui stipule ceci : « Pour que l'étude des langues

vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie de l'enseignement des collèges royaux. »¹⁶⁴

De ce fait, une uniformisation des méthodes et des contenus d'enseignement commence à se concrétiser dans les années 1870-1880, où de nombreux manuels scolaires destinés à l'apprentissage des langues ont été édités. Cette uniformisation est devenue officielle par l'application de la méthodologie directe qui apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, ce qui a obligé tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique.

L'évolution des études en psychologie, notamment avec l'émergence du constructivisme (Piaget 1923), du socioconstructivisme (Lev Vygotski 1934 ; Luckmann et Berger 1966), du cognitivisme (50-60), naît autour des années 60 face au béhaviorisme régnant, ainsi que les avancées en linguistique de l'énonciation face au structuralisme, ces orientations théoriques ont transformé d'une manière radicale et fortement significative des conceptions des pédagogues et des didacticiens concernant l'enseignement des langues.

Ces changements théoriques se sont concrétisés par la mise en place de l'approche communicative (AC), qui a marqué une rupture avec les méthodes audiovisuelles, notamment (structuro-globales audiovisuelles). L'AC a remis en question l'accent mis exclusivement sur la méthodologie et les contenus, en mettant l'apprenant au cœur du processus, c'est-à-dire en se focalisant sur ses besoins linguistiques, culturels et d'apprentissage. Ce changement a redéfini le rôle de l'enseignant, qui, bien que théoriquement « placé en retrait »¹⁶⁵ comme « facilitateur » ou « animateur discret », a vu son travail devenir plus complexe.

L'enseignant doit désormais identifier les besoins des apprenants, enseigner non seulement la langue mais aussi ses normes d'usage social (en adoptant le concept de compétence de communication), utiliser des documents authentiques ancrés

¹⁶⁴ Trénard, Louis, « L'enseignement secondaire sous la Monarchie de Juillet : les réformes de Salvandy », In: Revue d'histoire moderne et contemporaine, tome 12 n°2, Avril-juin 1965, pp. 81-133, document disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1965_num_12_2_3158

¹⁶⁵ Richer, Jean-Jacques, « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues », In : Éla, Études de Linguistique Appliquée, 2011/1 n°161, dossier : Formation des enseignants, recherche et sciences du langage, pp. 63-77, document disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-ela-2011-1?lang=fr>

socialement et culturellement, et prendre en compte les stratégies d'apprentissage individuel. De plus, il est responsable de promouvoir l'autonomie progressive des apprenants et de diversifier les activités pédagogiques pour répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement centré sur l'apprenant. Ainsi, loin de simplifier son rôle, l'approche communicative a considérablement enrichi et complexifié les tâches de l'enseignant.

Depuis la publication des orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001 puis en 2008, la tâche de l'enseignant de langues a connu encore une complexification croissante. En effet, cette évolution s'explique par plusieurs facteurs, dont le passage d'une approche strictement communicative à une démarche plus éclectique, marquée par l'adoption de la « Perspective actionnelle ». Ce nouveau paradigme didactique, introduit par le CECRL en 2001, redéfinit l'enseignement des langues en insistant sur la communication non plus seulement comme un échange linguistique, mais comme une activité sociale orientée vers l'accomplissement de tâches précises.

Dans cette optique, il ne s'agit plus simplement d'enseigner la langue pour permettre des interactions verbales, mais de préparer les apprenants à utiliser activement la langue cible dans des situations concrètes, pertinentes et diversifiées de la vie quotidienne. Ainsi, la Perspective actionnelle élargit les objectifs de l'enseignement en mettant en avant le développement simultané de cinq compétences fondamentales : la production orale, l'interaction orale, la réception orale, la réception écrite, et la production écrite. Chaque compétence est intégrée dans un ensemble cohérent, où l'apprenant est invité à participer activement à son propre processus d'apprentissage.

De plus, cette approche reconnaît les apprenants comme acteurs sociaux impliqués, capables d'accomplir des tâches réelles dans un environnement linguistique authentique. Par conséquent, l'enseignant devient un facilitateur, guidant les apprenants dans l'acquisition de compétences pratiques qui les préparent à des usages réels de la langue, favorisant ainsi une maîtrise plus autonome et opérationnelle.

Jean-Jacques Richer soulève ici un constat¹⁶⁶ important : dans son approche éclectique, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) se limite à soulever diverses interrogations, incitant l'enseignant à une remise en question continue, d'où la fréquente utilisation du verbe « réfléchir ». Toutefois, il se garde de fournir des réponses ou de préconiser une méthode spécifique, laissant ainsi les enseignants libres de choisir les outils pédagogiques qui leur semblent les plus appropriés.

« À l'enseignant, il revient donc d'identifier le(s) domaine(s) (privé/public/professionnel/éducatif) d'utilisation de la langue dans lesquels opéreront ses apprenants (CECR, 2001 : 42). Il se doit ensuite de pratiquer une analyse sociolinguistique de ce(s) domaine(s) (CECR, 2001 : 42) afin de déterminer les tâches qui les structurent, les activités langagières privilégiées dans ces domaines (CECR, 2001 : 49), afin d'établir des objectifs pertinents. Puis, c'est à lui de discerner les composantes de la compétence à communiquer langagièrement (compétences linguistique/sociolinguistique/pragmatique) sur lesquelles mettre l'emphase, les éléments de ces composantes à travailler en priorité, les stratégies de production, de réception, d'apprentissage à développer chez les apprenants, les niveaux de compétence à viser, sans oublier les compétences générales (connaissances du monde/savoir-faire généraux/facteurs psychologiques en lien avec l'acquisition d'une langue étrangère/stratégies d'apprentissage) pertinentes pour l'appui à l'exercice de la compétence de communication. L'enseignant a, de plus, à procéder à ses propres choix méthodologiques puisque le Cadre affiche un « parti pris de non-directivité » (2001 : 40). Il doit aussi pratiquer une évaluation diversifiée qui accompagnera et stimulera les apprentissages de ses apprenants (2001 : 145). Et, enfin, il lui incombe d'assumer « le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité » (2001 : 9) grâce à la mise en œuvre d'une démarche interculturelle adéquate »¹⁶⁷.

Quelle sera la place de l'enseignant dans ces nouveaux dispositifs à créer ? Quel rôle jouera-t-il, et comment pourra-t-il gérer une hétérogénéité des apprenants ? Quels sont les rapports entre ces éléments et la mise en place et la gestion des interactions en classe de langue ?

¹⁶⁶ Ibid.

¹⁶⁷ Ibid.

Pour répondre à ces interrogations, nous devons d'abord admettre que : « L'enseignement relève, avec d'autres métiers comme celui d'avocat ou d'opérateur de centre d'appel, de ce que Cohen (cité dans Boutet, 2016) appelle les « métiers de langage », où « l'activité de langage constitue le tout du travail ». Dans le contexte de l'enseignement des langues secondes [...], l'activité de langage ne constitue pas seulement le tout du travail enseignant, elle constitue également le tout du travail apprenant et des objectifs que poursuivent les cours. »¹⁶⁸

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de FLE, l'enseignant est considéré comme un professionnel de l'interaction dont le rôle ne se limite pas à la seule transmission des connaissances. C. Bordeleau et L. Morency pensent que : « l'enseignant doit jouer plusieurs rôles dans ce scénario qu'est l'apprentissage scolaire. Parmi les plus fondamentaux se trouvent ceux d'enseignant, de leader, d'animateur, de personne-ressource et de gestionnaire, tandis que certains autres, tels les rôles de psychologue, de surveillant et de motivateur, seront tenus pour complémentaires à la tâche ».¹⁶⁹

L'enseignant de langue doit donc être suffisamment formé pour les rôles qui lui sont attribués afin de faire face aux différentes contraintes qui peuvent surgir lors des interactions en classe et dont la nature réside dans les particularités de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Jean-Marc Defays et Sarah Deltour nous expliquent quelques difficultés qui sont à l'origine des contraintes citées et qui concernent particulièrement les personnes impliquées :

« En la matière, il faut toujours partir du malaise que chacun ressent à apprendre une langue étrangère, trac inéluctable et universel, semble-t-il, qui se manifeste en classe aussi bien par le mutisme que par l'indiscipline. Ce que le professeur de langue demande à ses élèves est non seulement difficile sur le plan cognitif, mais psychologiquement éprouvant. Nous nous identifions davantage à la langue que nous parlons – serait-elle étrangère – qu'à ce qu'elle peut nous permettre de dire (la langue

¹⁶⁸ Bigot, Violaine, « L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde », *Communiquer* [En ligne], 18 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 18 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/2006> ; DOI : 10.4000/communiquer.2006

¹⁶⁹ Bordeleau, C. et Morency, L., *L'art d'enseigner, Principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Gaetan Morin éditeur, Montréal, 1999, p07.

est l'homme même !). Il n'y a rien de plus déstabilisant en soi et d'embarrassant devant les autres, que de ne pouvoir s'exprimer. Perdre la parole, c'est perdre la face ; il faut le rappeler aux jeunes enseignants de langues qui peuvent se montrer cruels sans le savoir. L'apprentissage d'une langue étrangère crée en effet un déséquilibre entre les compétences intellectuelles et linguistiques qui vont généralement de pair dans des situations de communication en langue maternelle alors que l'on risque de passer pour un grand enfant quand on tente de s'exprimer en langue étrangère »¹⁷⁰.

2. Enseignement des langues et processus de médiation/guidage

2.1. Le guidage en situation d'interaction

Dans son livre « L'approche cognitive en didactique des langues », Stéphanie Roussel estime que l'un des enjeux dans la conception des situations d'enseignement-apprentissage réside dans le choix et l'organisation des activités proposées par l'enseignant. Ces choix faits par l'enseignant relèvent de ce que est appelé « guidage ». Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca utilisent ce terme pour définir le concept même de l'enseignement :

« L'enseignement est une tentative de médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. En revanche l'appropriation linguistique hors de la relation sera réputée non guidée »¹⁷¹

Pour S. Roussel le guidage est « toute forme d'intervention qui peut avoir pour objectif de faciliter l'apprentissage. La notion de guidage permet en particulier d'envisager l'apprenant au centre de la démarche d'enseignement-apprentissage, dans laquelle l'enseignant est chargé de l'orienter, sans pour autant exclure des initiatives qui seraient propres à l'apprenant et constitueraient un autoguidage. »¹⁷²

¹⁷⁰ Jean-Marc Defays et Sarah Deltour, op.cit.

¹⁷¹ Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2006, p 123.

¹⁷² Roussel, Stéphanie, « Chapitre 1. Le guidage didactique en classe de langue : un guidage de l'attention de l'apprenant », In : L'approche cognitive en didactique des langues, auteur(e), Roussel, Stéphanie, Éditeur : De Boeck Supérieur, 2021, pp. 17-45.

De ce qui a été dit, il apparaît clairement que l'enseignant demeure l'acteur fondamental de et dans toute stratégie pédagogique. Cultivé, polyvalent et patient, il aborde des domaines aussi importants que variés pour assurer un bon développement intellectuel des apprenants. Il se caractérise par le fait qu'il peut être à la fois un guide, un facilitateur et un motivateur. Il joue le rôle de facilitateur, car il est appelé dans certains cas à gérer des situations de blocage en proposant des démarches qui doivent être à la fois conformes au programme officiel et adapté aux besoins immédiats des apprenants. Il prévoit également des activités ainsi que des plans d'action et des stratégies permettant à ses élèves de contourner les obstacles. Dans certains cas, l'enseignant œuvre aussi en bricoleur qui se débrouille avec des moyens quelques fois très limités pour gérer l'acte pédagogique en situation de classe. Nous abordons dans ce qui suit quelques situations qui déterminent le guidage en situation d'interaction.

- **Planificateur**¹⁷³ : Plusieurs pédagogues insistent sur le rôle essentiel de la préparation de cours car elle permet à l'enseignant de penser la façon dont son activité va se dérouler (Courtyllon, 2007). Cette réflexion en amont l'aide à anticiper d'une part les réactions des apprenants et d'autre part les interactions - entre pairs et entre enseignant-apprenants - en classe. [...] L'étude de Peterson, Marx & Clark (1978) montre la relation étroite entre la préparation du cours par l'enseignant et son action en classe. Ils observent que plus [...] les enseignants se centrent sur les processus d'enseignement dans leur planification, plus ils se centrent sur le groupe d'apprenants dans leur classe. Et pour finir, plus les enseignants centrent leur attention sur le contenu d'enseignement dans leur planification, plus ils posent des questions et plus ils se centrent sur le contenu en classe. Cela montre le lien entre la planification d'une leçon et la manière dont l'enseignant va l'aborder en classe. (C. Blanc- Vallat et *al*, 2016)

¹⁷³ Blanc-Vallat, Charlotte ; Rançon, Julie et Spanghero Gaillard, Nathalie, « L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue », In : Recherches en didactique des langues et des cultures, 13-2 | 2016, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/809> ; DOI : 10.4000/rdlc.809

G- **Un bon décideur**¹⁷⁴ : Selon Parker (1984), ce sont les décisions de l'enseignant, pendant l'interaction, qui influencent sa façon d'enseigner : l'enjeu consistant à améliorer cette prise de décision pour mieux enseigner. Son raisonnement s'appuie sur le fait que les performances des élèves sont influencées par l'action de l'enseignant et que l'action de l'enseignant est pilotée par ses décisions. Toutefois, même si l'enseignant expérimenté s'est construit un grand répertoire de savoir-faire, l'auteur précise que nous n'avons pas la garantie qu'il sait décider lequel utiliser en fonction du contexte (besoins spécifiques de certains élèves, prise en compte des styles d'apprentissage, des objectifs pédagogiques...). Il faut alors que les enseignants prennent les bonnes décisions interactives, garantissant la mise en œuvre du savoir-faire adapté : cela ne peut se réaliser selon l'auteur que par la compétence à " juger " de la pertinence du savoir-faire vis-à-vis du contexte. Ce " jugement " est donc la clé du processus de décision qui détermine lui-même la qualité de l'apprentissage. (J.-J. Maurice, 2002 : 29-46)

H- **Sélectiviste**¹⁷⁵ : les enseignants efficaces s'engagent dans un processus cognitif de sélectivité, séparant l'information importante de l'information accessoire. Transformer l'information implique des processus de comparaison, d'intégration, de relation et d'élaboration. En résumé, les recherches de Doyle (1977) confirment le portrait de l'enseignant efficace comme celui qui, pendant qu'il enseigne, s'engage dans des processus spécifiques tels que « chunking »¹⁷⁶ et différenciation afin de simplifier et donner du sens à la complexité. (J.-J. Maurice, *ibid.*)

I- **Praticiens réflexifs**¹⁷⁷ : Y a-t-il un processus commun, des habiletés particulières ou générales, un bagage de notions exploitées dans le feu de

¹⁷⁴Maurice, Jean-Jacques, « Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise de décision », In : Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, 2002, chapitre 02, pp : 29-46, document disponible sur : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document>.

¹⁷⁵Maurice, Jean-Jacques, *ibid.*

¹⁷⁶chunking signifie morcellement, action de morceler, réduire en morceaux, diviser quelque chose en plusieurs parties.

¹⁷⁷ Lévesque, Jean-Paul, « La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel », In : Pédagogie collégiale, Vol 15, 03, Mars 2002, document disponible sur : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Levesque_15_3.pdf, consulté le, 20.09.2018.

l'action au moment même où, seul en classe, il faut décider « dans l'urgence et agir dans l'incertitude » ? Une convention en éducation présente le déploiement des activités d'enseignement en trois phases : **préactive** qui est de l'ordre de la planification, **active** ou interactive qui est de l'ordre de la prestation ou de l'interaction avec les étudiants, et **postactive** qui est de l'ordre de l'évaluation (apprentissage et enseignement). La pratique réflexive s'exerce durant ces trois phases. La phase de prestation est la plus difficile. L'enseignant est confronté à une réflexion dans l'action et il doit réguler son intervention en fonction de la situation qui est souvent mouvante, voire instable. La réflexion avant l'action et la réflexion après l'action comportent moins de contraintes et permettent une distanciation par rapport à l'action. Dans un tel contexte, l'enseignant expert a toujours un plan de match plus ou moins stratégique en entrant dans sa classe. Il a anticipé les obstacles réels ou possibles et est prêt à ajuster le tir dans un contexte de double gestion : la matière et le groupe. (J-P. Lévesque, 2002)

- J- **Constructeur de sens**¹⁷⁸: les effets de l'enseignement ou des expériences d'apprentissage sont subordonnés au sens qu'elles prennent pour les acteurs. Le fait d'enseigner ou d'apprendre implique toujours une interaction significative entre les gens ou entre les gens et un programme. Ce sens est construit en commun par le professeur et l'apprenant au cours de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. C'est le sens qui façonne, détermine et constitue les résultats éventuels. L'apprentissage des élèves, tout comme l'apprentissage des enseignants à partir de leur propre pratique, est un processus qui consiste à créer du sens et de la compréhension. Il ne peut jamais être réduit à des réactions à des stimuli extérieurs au sens béhavioriste. (G. Kelchtermans, 2001 : 43-67)

¹⁷⁸ Kelchtermans, Geert, « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », In: Recherche & Formation, n°36, 2001, Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation, pp. 43-67, document disponible sur : https://www.persee.fr > doc > refor_0988-1824_2001_num_36_1_1690

Devant cet ensemble de défis, le rôle de l'enseignant de langue a profondément évolué. Désormais, il devient un « apprenant »¹⁷⁹ au lieu d'enseignant, selon R. Galisson, un facilitateur de communication et un médiateur culturel. Par cette transformation, l'enseignant de langue devient un guide qui accompagne les étudiants dans le développement de leur identité de locuteur global, préparé à vivre dans un monde en perpétuel devenir.

2.2. Médiation sociale et interactions de tutelle

2.2.1. La médiation sociale

Selon Vinatier, Isabelle et J-M. Laurent, « la médiation désigne l'ensemble des formes d'aides apportées à un sujet pour qu'il se développe ou reprenne le cours d'un développement qui se trouve entravé, voire contrarié, [...]. Toute médiation implique une activité intentionnelle, suscite des démarches, s'appuie sur l'utilisation d'outils spécifiques, et enfin présume des interactions visant la transformation d'un sujet par et pour lui-même. »¹⁸⁰

La médiation s'est introduite dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement en classe, pour être considérée comme toute intervention volontaire d'un tiers entre celui qui apprend et ce qui est à apprendre en modifiant la relation entre l'élève et le savoir. La médiation constitue donc un éclairage nouveau sur le processus éducatif et sur le rôle de l'enseignant dans ce processus.

En effet, l'enseignant tente de créer un lien entre celui qui apprend et l'objet de son apprentissage, et lui permettre d'en tisser entre les différents éléments de ce qui devient son savoir. De cette manière, l'apprenant va entreprendre, avec l'enseignant, une démarche qui va le conduire à la découverte de ses propres mécanismes d'apprentissage.

Partant du principe¹⁸¹ que la pensée de l'enfant est d'origine sociale, le psychologue américain Jérôme Bruner découvre que « la médiation sociale » joue un rôle essentiel

¹⁷⁹ Galisson, Robert, cité par Puren, Christian, op.cit.

¹⁸⁰ Vinatier, Isabelle et Laurent, Jeanne-Marie, « Médiation, enseignement-apprentissage, Présentation du dossier », In : La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 42, 2008/2, pp. 5-14.

¹⁸¹ Laval, Virginie, Psychologie du développement -Modèles et méthodes, 4ème édition, Chapitre 4. Les théories de Lev Vygotski (1896-1934) et de Jérôme Bruner (1915-2016), Dunod, Paris, 2019, pp. 87-109.

dans la construction des connaissances. Dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, cette médiation s'inscrit dans un cadre communicationnel, par le biais d'interactions de tutelle où l'adulte aide l'enfant à surmonter un problème dont il n'arrive pas à trouver la solution tout seul. Bruner a donné à ce processus le terme « d'étayage » qui s'effectue principalement par les interactions de tutelle. L'étayage est défini ici comme un soutien, un appui pour encourager et rassérer un individu en situation d'apprentissage. Ce soutien se concrétise par une mise en place de moyens appropriés. Les interactions de tutelle jouent dans ce processus un rôle déterminant.

2.2.2. L'interaction de tutelle dans un cadre didactique

L'interaction de tutelle désigne les échanges entre un adulte et un enfant, au cours desquels l'adulte aide l'enfant à résoudre un problème dont les techniques de résolution dépassent ses compétences personnelles. En s'adaptant et en ajustant son comportement à celui du jeune enfant, l'adulte standardise certaines actions au sein de l'interaction, en fonction du contexte de communication.

« L'étude des interactions de tutelle menée par Bruner (Wood, Bruner et Ross, 1976, Bruner, 1983) occupe en psychologie du développement socio-cognitif une place très importante. Bruner affirme non seulement, à la suite de Vygotski, une perspective sociale du développement mais il catégorise également les « moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui ». Ce faisant, Bruner opérationnalise le concept de tutelle ».¹⁸²

L'interaction de tutelle s'appuie donc sur l'étayage de l'apprentissage de l'enfant, un processus qui permet d'établir des formats, ou des schémas régulateurs des échanges, dans lesquels l'adulte guide l'enfant pour qu'il se conforme à ces modèles de communication standardisés et ritualisés. Jérôme Bruner identifie six fonctions¹⁸³ de l'étayage par lesquelles se réalise le « soutien » par l'adulte. Il s'agit de : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des

¹⁸² Benmostapha-Vannier Marie-Paule et Merri Maryvonne, « Les interactions de tutelle dans un cadre didactique », In : Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, 1998-1999, fascicule 3 « Fascicule de didactique des mathématiques et de l'E.I.A.O. », pp. 31-54, document disponible sur : http://www.numdam.org/item/PSMIR_1998-1999__3_31_0.pdf

¹⁸³ Bruner, Jerome, Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, PUF (Presses Universitaires de France), Paris, 1983, p. 279.

caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou la présentation. M-P. Benmostapha-Vannier et M. Merri expliquent les « fonctions d'étayage »¹⁸⁴ comme suit :

- **L'enrôlement dans la tâche** : le tuteur engage l'intérêt et l'adhésion de l'enfant.
- **La réduction des degrés de liberté** : le tuteur simplifie la tâche jusqu'au niveau où l'enfant peut reconnaître qu'il a réussi ou non à coller aux exigences de la tâche.
- **Le maintien de l'orientation** : le tuteur maintient l'enfant dans la poursuite d'un objectif défini.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : le tuteur signale les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.
- **Le contrôle de la frustration** : le tuteur installe un climat de confiance.
- **La démonstration** : le tuteur présente des modèles de solution. Il procède à une certaine stylisation de l'action.

Selon Pierre Bange et *al.* (2005), les trois premières composantes de l'action de l'enseignant « auraient une fonction incitative liée à la motivation, [...] les deux dernières composantes, à savoir le contrôle de la frustration et la démonstration ou la présentation, sont des fonctions de feedback en rapport avec le contrôle de l'exécution. »¹⁸⁵

Ces fonctions se définissent comme un ensemble d'opérations, des techniques employées par les enseignants, autrement dit, des stratégies qui facilitent des types d'apprentissage cognitif ciblés et qui visent des niveaux différents d'acquisition. Ces stratégies¹⁸⁶ peuvent être résumées comme suit :

- fonction de guidage et maintien de l'attention qui consiste à présenter l'intérêt de la situation ou le thème, à motiver l'apprenant, à susciter son adhésion (l'enrôlement), à augmenter sa participation à l'activité proposée, à maintenir l'objectif didactique de l'activité proposée, à orienter l'apprenant vers le but

¹⁸⁴ Benmostapha-Vannier Marie-Paule et Merri Maryvonne, *op.cit.*

¹⁸⁵ Lee, Eunja « Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen », In : Recherches en éducation, 30 / 2017, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/ree/2791>

¹⁸⁶ Ibid.

initialement fixé, à faire comprendre à l'apprenant le but de son apprentissage en le valorisant ;

- fonction de facilitateur qui vise à simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution (réduire les degrés de liberté), à décomposer la tâche globale en tâches plus simples, ne pas surcharger l'apprenant ;
- fonction de finalisation qui consiste à donner et préciser la consigne, à expliquer et clarifier la tâche à effectuer ; - fonction de contrôle de la frustration qui permet de maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant, de l'encourager et de minimiser ses erreurs ;
- fonction de démonstration ou de présentation des modèles qui conduit à présenter des modèles, expliciter clairement, donner des exemples, aider l'apprenant à exécuter la tâche de manière appropriée ;
- fonction de feedback qui vise l'évaluation et la validation de la production de l'apprenant, l'inciter à se corriger, proposer des corrections en groupe.

3. L'agir professoral

Le psychiatre et psychanalyste français Tony Lainé, spécialiste notamment dans la psychiatrie infantile, parle de « l'Agir » en estimant « que c'était le propre de l'homme, ce qui lui permet de maîtriser la matière, et donne du sens à sa capacité de transformer le monde. »¹⁸⁷

Dans le monde de l'éducation, le concept a été connu grâce au philosophe allemand Jürgen Habermas et à travers son livre « La Théorie de l'agir communicationnel », paru sous forme d'essai en 1981 et dans lequel il a développé une théorie globale de la société occidentale moderne qui a permis de comprendre l'évolution des institutions scolaires, les mécanismes de l'acte éducatif contemporain et les fondements de la relation pédagogique entre maîtres et élèves.

Dans cette relation pédagogique et particulièrement dans celle de l'enseignement des langues le concept de « l'agir » apparaît dans les travaux de Francine Cicurel, notamment dans son livre « Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir

¹⁸⁷ Lainé, Tony, cité par, Ladsous, Jacques, « L'agir », In : Revue VST (Vie sociale et traitements), n° 87, 2005, pp. 9-11, document disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-9?lang=fr>

professoral et pratiques de classe »¹⁸⁸, paru en 2011 et dans lequel elle présente une réflexion qui permet de découvrir la culture professorale à travers l'observation des pratiques de transmission en classe de langue. L'auteure explique « l'agir professoral comme suit :

« Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent induire des transformations de savoirs et parfois de comportement. Par l'observation de l'interaction on peut identifier des actes de langage. Mais l'agir professoral est plus que cela, c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé »¹⁸⁹.

L'agir professoral se présente donc comme une pratique complexe mobilisant un large éventail de compétences, allant de la maîtrise de la langue à l'aptitude à faciliter les interactions, en passant par les connaissances en appropriation langagière et les savoirs d'expertise. Cette pratique ne se limite cependant pas à la simple application de ces compétences. En effet, elle révèle la capacité singulière du professeur à discerner différents types d'actions et à les nommer de manière précise. Cela implique de pouvoir classer ces actions dans des catégories préexistantes, mais également de formuler des généralisations, non seulement sur son propre agir, mais aussi en fonction des dynamiques du groupe d'apprenants. Ainsi, apparaît la dimension indissociable entre l'identification d'une action, le principe qui la fonde, et le jugement que le professeur porte sur elle, chaque élément venant informer et influencer les autres dans un processus réflexif continu.

¹⁸⁸ Cicurel, Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, Éditions Didier, Paris, 2011.

¹⁸⁹ Cicurel, Francine, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », op.cit.

3.1. La planification

L'action d'enseignement se révèle souvent, selon F. Cicurel, polarisée entre deux axes principaux¹⁹⁰ :

- D'un côté, elle est orientée vers le respect du programme, le déroulement de la séquence planifiée et le choix des modalités permettant de concrétiser celle-ci.
- De l'autre, elle s'adresse aux récepteurs de cet enseignement, c'est-à-dire les apprenants, dont les besoins, les réactions et les rythmes d'assimilation viennent constamment interagir avec cette planification initiale.

En effet, l'auteure a pu démontrer lors de l'observation d'une enseignante en classe que les déclarations de celle-ci témoignent particulièrement de l'importance qu'elle accorde à la préparation minutieuse de ses cours, tout en intégrant une capacité d'adaptation face aux imprévus et incidents de « déplanification »¹⁹¹. Ces derniers représentent des moments où le retour prévu est perturbé par des éléments imprévus, nécessitant de la part de l'enseignante une gestion flexible et réactive. Ainsi, son action pédagogique oscille entre rigueur et adaptabilité, ce qui reflète un équilibre entre l'anticipation des objectifs d'apprentissage et l'attention portée à l'expérience immédiate des apprenants.

À travers l'analyse des interactions de l'enseignant, l'observateur peut distinguer plusieurs dimensions de l'acte pédagogique. D'une part, des éléments relatifs à la planification apparaissent, révélant l'organisation structurée et l'anticipation des étapes du cours, ainsi que la mise en place d'objectifs d'apprentissage. Ces éléments montrent comment l'enseignant suit une séquence préalablement conçue, pensée pour atteindre des objectifs spécifiques.

D'autre part, des aspects liés à la gestion de situations imprévues se dégagent également. Ces incidents non planifiés exigeant de l'enseignant une grande capacité d'adaptation et une certaine réactivité face aux aléas du moment, tels que les questions spontanées des apprenants, des erreurs de compréhension, ou des besoins d'explications supplémentaires. L'observateur peut ainsi percevoir comment

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Ibid.

l'enseignant oscille entre le respect de sa planification initiale et l'ajustement en temps réel de son action pédagogique.

3.2. Les discours d'enseignants

Comme lieu d'interactions, Francine Cicurel considère que « la classe de langue reste avant tout un lieu fécond d'actualisation de discours divers à propos de la langue : commentaires sur le code, sur l'usage des mots, séquences définitoires, statut autonymique des signes, gloses métacognitives, discours paragrammaticaux attestent que la classe est un espace interactif où un usage particulier de la langue est mis en place quand il s'agit de la transmettre. Le discours d'enseignement se construit à la croisée de régimes discursifs hétérogènes qui se côtoient ou se juxtaposent »¹⁹² :

- discours de prescription : opérations discursives de guidage, instructions, réparations, etc. ;
- discours métalinguistiques : activités se traduisant par des paraphrases, des reformulations, des définitions, des reprises, des gloses, des explications ;
- discours fictionnels : la classe est un lieu de virtualité où l'on configure de façon imaginaire une variété de situations où l'on pourrait utiliser la langue ;
- discours personnels : l'usage du soi perce sous les rôles assignés par le cadre interactionnel ;
- discours d'apprentissage constitués par des bribes montrant un travail cognitif (manifesté par les erreurs, les reprises, les reformulations, les hésitations, etc.).

Les divers discours employés en classe sont guidés par les instructions données et les directives de l'enseignant, lesquelles placent le travail dans une perspective plus large, le situant soit dans la continuité de l'apprentissage, soit dans une démarche d'approfondissement ou de révision, au-delà de la situation immédiate.

¹⁹² Cicurel, Francine, « Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques ? », Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène [En ligne], Axe3 : Repères dans les recherches contemporaines et tendances prospectives, Questions d'épistémologie en didactique du français, Revue papier (Archives 1993-2001), document disponible sur : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=630>.

L'enseignant occupe ainsi une position considérée comme supérieure dans la dynamique de la classe, en raison de sa responsabilité prépondérante dans l'orientation et la régulation des interactions pédagogiques. Cette position lui confère un rôle central dans la gestion des échanges : il organise les tours de parole, veille à la prise de parole équilibrée des élèves, et établit le cadre dans lequel se déroulent les discussions et activités.

En introduisant le thème de chaque leçon et en définissant les activités didactiques à réaliser, l'enseignant structure non seulement le contenu mais aussi le rythme de l'apprentissage, créant un environnement propice à la progression des élèves. De plus, il précise les modalités du travail en classe, qu'il s'agisse de travail en groupe, d'exercices individuels ou d'activités collaboratives, ce qui oriente les élèves dans la manière de participer et de s'impliquer.

Enfin, l'évaluation des travaux accomplis par les élèves ainsi que leurs interventions relève également de sa responsabilité, une étape fondamentale qui permet de reconnaître les acquis, de corriger les erreurs, et de guider chacun dans un processus d'amélioration continue. Ainsi, cette « hauteur » de l'enseignant ne traduit pas une distance hiérarchique, mais plutôt une posture de guide, indispensable pour structurer l'apprentissage.

Conclusion

Le module *Analyse des Interactions en Classe de Langue et Agir Professionnel* a mis en lumière la complexité et la richesse des échanges qui animent les classes de langue. À travers l'étude des six chapitres, nous avons approfondi les dimensions essentielles de cet espace unique, véritable lieu de formation et d'interaction, où s'élabore de manière collaborative la construction des savoirs entre enseignants et apprenants. Ce module a également invité à une réflexion approfondie sur la notion d'interaction, ses différents types, son analyse, ainsi que sur les pratiques professionnelles qui permettent sa mise en œuvre dans un cadre pédagogique de l'enseignement des langues.

Dans un premier temps, nous avons vu que la classe de langue est un espace singulier, centré sur le développement des compétences linguistiques et communicationnelles, et qui se distingue par la nature de ses interactions. Par la suite, l'analyse des interactions en classe de langue a révélé que ces échanges ne se limitent pas aux paroles échangées mais impliquent aussi des aspects non verbaux et multimodaux – gestes, regards, expressions faciales – qui enrichissent et nuancent la communication.

Cette dimension multimodale rend compte de la complexité de la parole en interaction et souligne l'importance d'un enseignement intégrant ces différents aspects pour une meilleure compréhension et acquisition de la langue.

Cette dimension multimodale de la parole en interaction illustre la richesse et la complexité de la communication humaine, qui va bien au-delà de la simple transmission des mots. Elle prend en compte une variété de canaux expressifs, tels que les gestes, le regard, les expressions faciales, et l'intonation, qui viennent compléter et enrichir le sens des paroles.

Dans un contexte d'apprentissage des langues, cette approche est importante pour saisir les subtilités de la communication, car elle permet aux apprenants de comprendre comment les différents éléments de la communication interagissent pour transmettre un message de manière plus complète et nuancée.

Par conséquent, intégrer la multimodalité dans l'enseignement des langues est essentiel pour favoriser une compréhension plus profonde et une acquisition plus complète. Cela permet aux apprenants de mieux interpréter et de produire des

interactions authentiques, tout en leur donnant les outils nécessaires pour naviguer dans des situations de communication variées et parfois complexes. Une telle approche pédagogique renforce non seulement les compétences linguistiques des étudiants, mais elle favorise également leur adaptation aux diverses conventions et pratiques communicatives propres au contexte.

L'enseignant, en tant que professionnel de l'interaction, joue un rôle central dans la gestion et l'orientation de ces échanges. En mobilisant des compétences spécifiques, il crée un cadre propice à l'apprentissage et guide les apprenants dans leur processus d'appropriation de la langue cible. Son agir professionnel repose sur une capacité à assurer équilibre entre les objectifs de l'apprentissage, les besoins pédagogiques, les dynamiques de groupe et les particularités de chaque interaction.

Ce module nous rappelle ainsi que l'analyse des interactions en classe de langue ne se limite pas à un simple inventaire des échanges, mais constitue un véritable outil d'amélioration des pratiques pédagogiques. Comprendre et interpréter les interactions en classe permet de renforcer l'efficacité de l'enseignement des langues et d'enrichir la formation des enseignants.

En conclusion, ce parcours analytique invite les enseignants, chercheurs et étudiants à réfléchir à leur propre rôle dans ce processus, à développer des compétences interactionnelles affinées, et à s'approprier des outils méthodologiques rigoureux pour observer, analyser et optimiser les échanges en classe de langue. La classe devient ainsi non seulement un lieu d'apprentissage linguistique, mais aussi un espace de développement personnel et professionnel, pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

Références bibliographiques

1. Allam, Marie-Charlotte, et Chartier, Marie, « Modifier l'aménagement de la classe pour le bien-être des élèves : vers une forme scolaire flexible ? », In : *Raisons éducatives*, vol. 27, no. 1, 2023, pp. 131-151.
2. Altet, Marguerite, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe? », In : *Revue Française de Pédagogie*, n°107, avril-mai-juin 1994, pp. 123-139, document disponible sur : <https://ideki.org/wp-content/uploads/2021/10/comment-interagissent-enseignant-et-eleves-en-classe-1.pdf>
3. Amade-Escot, Chantal et Dugal, Jean-Paul, « La notion de contrat didactique : de la recherche à la formation ... un parcours semé d'embûches », document disponible sur : <http://www.ices.fr>
4. Amoyal, Mary et al, « Multimodalité(s) dans les interactions humaines », TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/tipa/5167> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tipa.5167>
5. Archambault, Jean et Chouinars, Roch, *Vers une gestion éducative de la classe*, Gaëtan Morin, 2ème édition, Québec, 2003.
6. Arnold, Aron, Candea, Maria, « Voix », *Langage et société*, 2021/HS1 (Hors série), p. 345-348. DOI : 10.3917/l.s.hs01.0346. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-345.htm>
7. Baudoin, Noémie ; Hospel, Virginie et Galand, Benoit, « Contexte scolaire et bien-être des élèves », In : 7ème Congrès de Psychologie de la Santé de langue Française (AFPSA) Individus, Familles & Société, Lille (du 17/12/2012 au 19/12/2012), document disponible sur : <http://hdl.handle.net/2078/119066>
8. Ben Maad, Mohamed Ridha et Saadi, Ibrahim, cités par, Tellier, Marion, « Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale », In, *Formation et profession*, n°03, vol. 28, hors-série, 2020, pp. 1-15, document disponible sur : <https://doi.org/10.18162/fp.2020.681>
9. Benmostapha-Vannier Marie-Paule et Merri Maryvonne, « Les interactions de tutelle dans un cadre didactique », In : *Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, 1998-1999, fascicule 3 « Fascicule de didactique des mathématiques et de l'E.I.A.O. »*, pp. 31-54, document disponible sur : http://www.numdam.org/item/PSMIR_1998-1999_3_31_0.pdf

10. Bertocchini, Paola et Costonzo, Edvige, « Interaction et classe de langue », In : Interculturel, revue de l'Alliance Française de Lecce, n° 14, 2010, document disponible sur : <http://www.ceo-fipf.org>, consulté le, 12.09.2012.
11. Bigot, Violaine, « L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde », *Communiquer* [En ligne], 18 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 18 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/2006> ; DOI : 10.4000/communiquer.2006
12. Bigot, Violaine, « L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde », In : *Communiquer*, 18 | 2016, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/communiquer/2006>
13. Bigot, Violaine, « 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 », In : *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2005, Les interactions en classe de langue, pp.42-53, document disponible sur : <https://hal.science/hal-01468268/document>
14. Blanc-Vallat, Charlotte ; Rançon, Julie et Spanghero Gaillard, Nathalie, « L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue », In : *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-2 | 2016, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/809> ; DOI : 10.4000/rdlc.809
15. Bordeleau, C. et Morency, L., *L'art d'enseigner, Principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Gaetan Morin éditeur, Montréal, 1999.
16. Brown, Malcolm B. et Lippincott, Joan K., «Espaces d'apprentissage : plus que ce que l'on voit», In : *EDUCAUSE Quarterly*, Vol. 26, n° 1, 2003, pp. 14-16.
17. Brown, Malcolm B., « Sept principes pour la conception des salles de classe : le système d'évaluation des espaces d'apprentissage », In : *EDUCAUSE Review*, 2015, document disponible sur : <https://er.educause.edu/articles/2015/2/seven-principles-for-classroom-design-the-learning-space-rating-system>, consulté le : 19.02.2023
18. Bruner, Jerome, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF (Presses Universitaires de France), Paris, 1983.

19. Bugnard, Pierre-Philippe, « Quelles formes de classe pour quelles pédagogies ? », interview disponible dans le Bulletin CIIP, n° 15, décembre 2004, document disponible sur : <https://www.irdp.ch/data/secure/452/document/quelles-formes-de-classe-pour-quelles-pedagogies-452.pdf>
20. Cadet, Lucile et Tellier, Marion, « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage », In : *Les Cahiers Théodile*, 2007, n° 7, pp. 67-80, document disponible sur : <https://hal.science/hal-00378851/document>
21. Cadiere, Peggy, « La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ? », Colloque « Violences à l'école », Décembre 2011, Arras, document disponible sur : <https://univ-tlse2.hal.science/hal-01325497/document>
22. Calbris, Geneviève, *L'Expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*, CNRS Editions, 2003.
23. Canelas-Trevisi, Sandra et Thévenaz-Christen, Thérèse, « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? », In: *Revue française de pédagogie*, volume 141, 2002. Vers une didactique comparée. pp. 17-25, document disponible sur : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2911
24. Cardi, François, « Durkheim, les paysans, l'école », In, *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier/mars 2007, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/rfp/367>
25. Chiss Jean-Louis et Filliolet, Jacques, « Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM) », In: *Langue française*, n°70, 1986. Communication et enseignement. pp. 87-97, document disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373
26. Cicurel Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », In : *AILE, Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16 | 2002, document disponible sur : <https://journals.openedition.org/aile/801>
27. Cicurel, Francine, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », In : *Pratiques*, 149-150 | 2011, pp. 41-55, document disponible sur : <https://journals.openedition.org/pratiques/1693>

28. Cicurel, Francine, « Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques ? », Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène [En ligne], Revue papier (Archives 1993-2001), document disponible sur : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=630>
29. Cicurel, Francine, « La classe de langue : un objet de recherche et de réflexion », publié dans Cantero J., Mendoza A., Romea C. (eds), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universitat de Barcelona, 1996.
30. Cicurel, Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, Éditions Didier, Paris, 2011.
31. Clerc, Pascal, « La salle de classe : un objet géographique », In : *Géocarrefour*, 94/1 | 2020, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14426>
32. Colletta, Jean- Marc, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, Editions Mardaga, Belgique, 2004.
33. Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L., « Aménagement flexible et coopération entre élèves », In : *Didactique*, 3(1), 2022, pp. 11-36, document disponible sur : <https://doi.org/10.37571/2022.0102>
34. Coste, Daniel, « Les discours naturels de la classe », In : *Le Français dans le Monde*, n°183, 1984, pp.16-25.
35. Courtillon, Janine, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.
36. Cuq, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.
37. Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2006.
38. Defays, Jean-Marc et Deltour, Sarah, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », In, *La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques*, sous la direction de Martine Faraco, disponible sur : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf>

39. Defays, Jean-Marc, « QUI ? Les acteurs du cours de FLES », In : Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage, Mardaga, Belgique, octobre 2003, pp. 91-120.
40. Delcroix, Céline, « La classe : un lieu de socialisations multiples », In, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 39, 2018, pp. 151-165, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/dse/2440> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.2440>
41. Doré, François Y. et Mercier, Pierre, Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, Gaëtan Morin Editeur, Québec, 1992.
42. Duval, Anne-Marie, « La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants et des professeurs », In : *Pédagogie collégiale*, vol. 32, n° 4, 2019, pp. 12-21, document disponible sur : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38031/duval-32-4-19.pdf>
43. Edelman, Gérald, Maurice, cité par, Duvillard, Jean-Bernard, « « L'introspection gestuée » - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement », thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Lyon I - Claude Bernard - Ecole doctorale des Sciences humaines et humanités, Unité de recherche CRIS EA 647, octobre 2014, p. 48, document disponible sur : <https://theses.hal.science/tel-01127249>
44. Faggion-Bergmann, Juliana-Cristina, « Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : Entre savoir à enseigner, savoirs enseignés, et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Etude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil », 2009, thèse de doctorat du Sciences du Langage, Université Lumière Lyon 2, disponible sur : <http://theses.univ-lyon2.fr>, consulté le, 29.09.2010.
45. Fiorese, Sophie. « Pour une analyse de la gestualité co-verbale : l'exemple de la production des locuteurs non natifs ». *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français*, édité par Anne-Sophie Calinon et al., Presses universitaires de Franche-Comté, 2019, pp. 85-102, document disponible sur : <https://doi.org/10.4000/books.pufc.38002>
46. Forster, Simone, « La salle de classe: toujours nécessaire? », 2015, document disponible sur : <https://srl.le-ser.ch/sites/default/files/2015.01.dos-reduit.pdf>

47. Frejaville, Chloé, « La communication non verbale chez l'enseignant de cycle 3 », In : Éducation. 2012, document disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00758746/document>
48. Galisson, Robert, cité par Puren, Christian, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris, document disponible sur : www.christianpuren.com
49. Gaudreau, Nancy, *Gérer efficacement sa classe: Les cinq ingrédients essentiels*, PUQ (Presses de l'université du Québec), 2017.
50. Giraudet, Anne, « La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages », In, *Education*, 2016, document disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395458v1/document>
51. Goffman, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Editions de Minuit Paris, 1973.
52. Goupil, Georgette et Lusignan, Guy, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Gaëtan Morin Editeur, Québec, 1993.
53. Grawitz, Madeleine, citée par, Dargirolle Françoise, « L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères », thèse de Doctorat en Didactologie des langues et des cultures, Université Paris 03- Sorbonne nouvelle, UFR : Didactique du Français Langue Etrangère, 2002.
54. Hébert, T. et Dugas, É., « Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire », In : *Didactique*, 3(1), 2022, pp. 94-120, document disponible sur : <https://doi.org/10.37571/2022.0105>
55. Hennel-Brzozowska, Agnieszka « La communication non-verbale et paraverbale -perspective d'un psychologue », In : *Synergies Pologne* n°5 - 2008 pp. 21-30
56. Hugol-Gential, Clémentine, « Enregistrer les interactions au restaurant : atouts et contraintes d'un cadre expérimental », In : *Les Cahiers de praxématique*, 54-55/1010, pp. 299-312, document disponible sur : <https://journals.openedition.org/praxematique/1179>
57. Kanmaz, Aslihan, « Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie », In, *Actes du colloque*

International organisé par l'université de Nantes le, 22, 23 et 24 novembre 2007. pp 275-288.

58. Kelchtermans, Geert, « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », In: Recherche & Formation, n°36, 2001, Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation, pp. 43-67.
59. Kerbrat-Orecchioni, Catherine, « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan ». In: Langue française, n°117, 1998. La linguistique comme discipline en France. pp. 51-67.
60. Kerbrat-Orechioni, Catherine, citée par, Latapy, Marione t al, « La coordination intra - processus : ses interactions verbales », Document disponible sur : <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Latapy.pdf>
61. Kramsch, Claire, Interaction et discours dans la classe de langue, Hatier, Paris, 1984.
62. Labinal, Guilhem et Mendibil, Didier, « Structures et proxémie dans la classe », In, Revue Géoconfluences (Ressources de géographie pour les enseignants), octobre 2021, document disponible sur : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe>
63. Lainé, Tony, cité par, Ladsous, Jacques, « L'agir », In : Revue VST (Vie sociale et traitements), n° 87, 2005, pp. 9-11, document disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-9?lang=fr>
64. Laval, Virginie, Psychologie du développement -Modèles et méthodes, 4ème édition, Chapitre 4. Les théories de Lev Vygotski (1896-1934) et de Jérôme Bruner (1915-2016), Dunod, Paris, 2019, pp. 87-109.
65. Lee, Eunja « Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen », In : Recherches en éducation, 30 / 2017, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/ree/2791>
66. Lévesque, Jean-Paul, « La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel », In : Pédagogie collégiale, Vol 15, 03, Mars 2002, document disponible sur : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Levesque_15_3.pdf

67. Manoïlov, Pascale et Oursel Élodie , « Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations », In : Linx , (Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre), 79 | 2019, Document disponible sur: <http://journals.openedition.org/linx/3399>
68. Marc, Edmond et Picard, Dominique, « Interaction », In : Vocabulaire de psychosociologie, éditions ÉRÈS, Toulouse, France, 2016, pp 191-198.
69. Mas, Maurice, « Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1 », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école. pp. 183- 202.
70. Maurice, Jean-Jacques, « Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise de décision », In : Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, 2002, chapitre02, pp : 29-46.
71. McNeill, David, cité par, de Formel, Michel, « Sémantique et pragmatique du geste métaphorique », In : Cahiers de linguistique française, n° 14, 1993, pp. 247-253, document disponible sur : https://clf.unige.ch/files/5714/4103/3045/14-DeFornel_nclf14.pdf
72. Mondada, Lorenza , « Constitution et exploitation de corpus vidéo en linguistique interactionnelle : rendre disponibles les détails multimodaux de l'action située », In : Cahiers de praxématique [Online], 54-55 | 2010, pp. 327-350, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/praxematique/1183>
73. Mondada, Lorenza, « Organisation multimodale de la parole-en-interaction : Pratiques incarnées d'introduction des référents », Langue française n° 175 (3/2012), pp. 129-147, Armand Colin, document disponible sur : <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langue/langue-francaise/langue-francaise-ndeg-175-32012-comment-ecrire-grammaire-francaise/organisation-multimodale-parole-interaction>
74. Mondada, Lorenza, « Contributions de la linguistique interactionnelle », In : Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris, France, 9-12 juillet 2008, document disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/45069242_Contributions_de_la_linguistique_interactionnelle#fullTextFileContent
75. Mondada, Lorenza, « Enjeux des corpus d'oral en interaction : re-temporaliser et re-situer le langage », In : Langage et société, 2007/3 n° 121-122, pp.143-

- 160, document disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-143?lang=fr>
76. Moustapha-Sabeur, Malak. « La voix-outil liée a l'expérience pratique : le cas d'un enseignant expérimenté », *Recherches en didactiques*, vol. 23, no. 1, 2017, pp. 47-62.
77. Ovadia, Daniela, « Paul Ekman et les visages de l'émotion », In : Cerveau et psycho, N°75 - Mars 2016, document disponible sur : <https://www.cerveauetpsycho.fr>
78. Pallotti, Gabriele, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/1395>
79. Panzoli, David, « L'interaction pédagogique dans les jeux d'apprentissage immersifs », Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'habilitation à diriger les recherches, Université Toulouse III - Paul Sabatier, Unité de recherche : Institut de Recherche en Informatique de Toulouse - UMR CNRS 5505, document disponible sur : https://hal.science/tel-03371201v1/file/HDR_Panzoli_FINAL.pdf
80. Parpette, Chantal et Peutot, Fabrice, « Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation », In : *Les cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2 | 2006, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/5469> ; DOI : 10.4000/rdlc.5469
81. Pasquier, Malorie, « Améliorer le climat de classe pour favoriser les apprentissages », In : *Education*. 2019, document disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292829/document>
82. Perrenoud, Philippe, « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », In : *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 1999, pp. 533–570, document disponible sur : <https://doi.org/10.7202/032013ar>
83. Perrenoud, Philippe, cité par, Baillifard, Ambroise, « 7 clefs pour des interactions pédagogiques porteuses d'apprentissages », In : *Formation et profession*, 29(2), 2021, pp. 1–5, document disponible sur : <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a231>

84. Philippe, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, In : Carrefours de l'éducation, Armand Colin, 2007/1 n° 23, pp. 103-117.
85. Plane, Sylvie, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? », document disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>
86. Poymiro, Rémi et Vannereau, Jean , « Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages », In, *Recherches en éducation*, n°43, 2021, document disponible sur: <http://journals.openedition.org/ree/3216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3216>
87. Richer, Jean-Jacques, « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues », In : *Éla, Études de linguistique appliquée*, 2011/1 n°161, pp. 63-77.
88. Richer, Jean-Jacques, « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues », In : *Éla, Études de Linguistique Appliquée*, 2011/1 n°161, dossier : Formation des enseignants, recherche et sciences du langage, pp. 63-77, document disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-ela-2011-1?lang=fr>
89. Robert, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2^{ème} édition, Ophrys, Paris, 2008.
90. Roussel, Stéphanie, « Chapitre 1. Le guidage didactique en classe de langue : un guidage de l'attention de l'apprenant », In : *L'approche cognitive en didactique des langues*, auteur(e), Roussel, Stéphanie, Éditeur : De Boeck Supérieur, 2021, pp. 17-45.
91. Sarrasin, Robert, « Problématique des interactions verbales entre élèves », In : *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 2004, pp. 503-514, document disponible sur : <https://doi.org/10.7202/900468ar>
92. Sarrazy, Bernard, « Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement », In: *Revue française de pédagogie*, volume 136, 2001. Entrer, étudier, réussir à l'université. pp. 117-132, document disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2832>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2832
93. Schlemminger, Gérald et Springer Claude, « Du « kva » au « kwa » : comment interagir dans un environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique », In : *La classe de*

langue : Théories, méthodes et pratiques, sous la direction de Martine Faraco, Presses de L'Université de Provence, Aix-en-Provence, 2006, document disponible sur : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf>

94. Simon, Anita et Boyer, E. GIL, « Miroirs pour le comportement III. Une anthologie d'instruments d'observation », document disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED170320>
95. Tardif, Maurice et Lessard, Claude, *Le Travail enseignant au quotidien*, De Boeck Université, De Boeck, Louvain-la-Neuve, Belgique, mars 2000.
96. Tellier, Marion, « Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce », In : *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2010, pp.31-54.
97. Traverso, Véronique, *L'analyse des conversations*, Nathan, Paris, 1999, pp. 37-38.
98. Trénard, Louis, « L'enseignement secondaire sous la Monarchie de Juillet : les réformes de Salvandy », In: *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 12 n°2, Avril-juin 1965, pp. 81-133, document disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1965_num_12_2_3158
99. Troger, Vincent, et Ruano-Borbalan, Jean-Claude, « Chapitre premier. École et pouvoirs : de l'Église à l'État », Vincent Troger éd., *Histoire du système éducatif*, Presses Universitaires de France, 2021, pp. 7-25.
100. Tsuyoshi Kida, « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations », In : *Corpus*, 10 | 2011, document disponible sur : <http://journals.openedition.org/corpus/2002>
101. Vinatier, Isabelle et Laurent, Jeanne-Marie, « Médiation, enseignement-apprentissage, Présentation du dossier », In : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 42, 2008/2, pp. 5-14.
102. Vinatier, Isabelle, « Interactions verbales », In : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck Supérieur, Belgique, 2022, pp.261-264.
103. Vion, Robert, *La communication verbale : analyse des interactions*, Hachette, Paris, 1992.

104. Vion, Robert, « L'analyse des interactions verbales », In : Les Carnets du Cediscor, 4/1996, pp. 19-32, Document disponible sur : <http://journals.openedition.org/cediscor/349>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>
105. Winkin, Yves, La nouvelle communion, Seuil, 1981.