

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

NASTAVNIKOVO DJELOVANJE I ULOGA U INTERAKCIJI NA SATU  
STRANOGA JEZIKA

Studentica : Tea Jahić

Mentor : dr. sc. Ivana Franić, doc.

Komentor: dr.sc. Yvonne Vrhovac, red. prof. u miru

Zagreb, 11. prosinac 2013. godine

Université de Zagreb  
Faculté de Philosophie et Lettres  
Département d'études romanes

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET SON AGIR DANS LES INTERACTIONS  
DE LA CLASSE DE LANGUE

Etudiante : Tea Jahić

Sous la direction des professeures :  
dr. sc. Ivana Franić, doc.  
dr.sc. Yvonne Vrhovac, red. prof. u miru

Zagreb, le 11 décembre 2013

## Sažetak

Sedamdesetih godina prošlog stoljeća došlo je do zaokreta u učenju i poučavanju stranih jezika i rodila se ideja o usvajanju jezika kao o sociokognitivnom i interaktivnom procesu, tj. fenomenu koji je određen kontekstom u kojem se ostvaruje i u kojem je uvjetovan brojnim čimbenicima (psihološkim, kulturološkim, itd.) kako onoga koji uči, tako i onoga koji poučava.

Što se tiče poučavanja i učenja stranih jezika, interakcija kao pojam obuhvaća različite varijable i dugo su vremena istraživanja bila usmjerena na izolirane aspekte tog procesa i značajniji napredak u razumijevanju istog je ostvaren spoznajom da su nastavnik i učenik međusobno zavisni i nedjeljivi kada je riječ o nastavnom procesu.

Upravo stoga nakon datog povijesnog pregleda uloga nastavnika stranog jezika kroz najpoznatije metode poučavanja, slijedi iscrpan opis varijabli koje u različitoj mjeri utječu na razredni diskurs (nejednakost statusnog položaja u razredu, klima u razredu, itd.) kako bi se objasnio kadar nužan za kasnije razumijevanje položaja i uloga nastavnika jezika u jezičnoj nastavi na koje je prvenstveno usmjeren ovaj rad.

Na temelju promatranja 10 sati nastave francuskog jezika u dvjema jezičnim gimnazijama i transkripcija audio zapisa istih pobliže se objašnjavaju brojne uloge i strategije poučavanja što ih nastavnik izmjenjuje tijekom nastavnog sata i pritom se naglašava važnost njegovih odabira jer su oni direktna veza s učenikovim uspjehom. Naglasak je stavljen na ključnu ulogu interakcije koja je u ovom radu shvaćena kao svojevrsna prilika za usvajanje jezika koju zajedničkim naporima ostvaruju i nastavnik i učenik i koju je moguće iščitati iz datih isječaka sa satova jezika.

Oslanjajući se na brojne znanstvene radove iz tog područja, ovim radom podupirem tezu da uspješni nastavnici jezika nastoje primijeniti razne strategije poučavanja i stilove interakcije prilagođavajući se sposobnostima i potrebama učenika koje onda usmjeravaju ka zajedničko postavljenom cilju učenja svakog pojedinog nastavnog sata. Znanje koje učenik posjeduje na kraju nije rezultat samo i isključivo jednog od aktera nastavnog procesa, već je ono rezultat zajedničkih napora koji se kroz izvjesni vremenski period konkretiziraju u međusobnoj suradnji učenika i nastavnika.

<b>Table de matières</b>	<b>Page</b>
<b>1.Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>2.Hypothèses.....</b>	<b>5</b>
2. 1. L'évolution de l'enseignement .....	5
2. 2. Les variables dans la situation d'enseignement.. .....	8
2. 3. La distribution des tours de parole en classe de langue.....	13
<b>3. Méthodologie.....</b>	<b>16</b>
<b>4. Procédures de la recherche sur les rôles de l'enseignant et son comportement dans la classe de langue.....</b>	<b>17</b>
4. 1. Les transcriptions des cours de langue et ses limites.....	17
4. 2. L'enseignant : motifs de l'action, planification et le retour sur sa propre action.....	18
4. 3. Le questionnaire.....	19
<b>5. a. Etude des transcriptions et rôles des enseignantes.....</b>	<b>22</b>
5.a. 1. Etude des transcriptions: la première observation.....	27
5. a. 2. Etude des transcriptions: la deuxième observation .....	31
5. a. 3. Etude des transcriptions: la troisième observation.....	42
<b>5. b. Rôles de l'enseignant en milieu scolaire.....</b>	<b>45</b>
5. b. 1. Le rôle de détenteur des savoirs.....	45
5. b. 2. Le rôle d'évaluateur.....	47
5. b. 3. Le rôle de négociateur.....	48
5. b. 4. Le rôle d'animateur.....	49
5. 4. 5. Le rôle de simulateur.....	51
<b>6. Conclusion.....</b>	<b>53</b>
<b>7. Conclusion générale.....</b>	<b>54</b>
<b>8. Bibliographie et sitographie.....</b>	<b>56</b>

## 1. Introduction

Dans les années 70, une *révolution communicative* eut lieu quand les chercheurs ont aboli l'idée du locuteur et de l'auditeur idéal de Chomsky, créant ainsi une pédagogie de la communication dans laquelle des rapports interpersonnels s'expriment à travers des processus d'interaction et de discours.

Le but n'est donc plus de donner aux apprenants un ensemble de faits, mais de communiquer dans une langue étrangère, de faire plutôt que dire (Austin, 1962), de produire acte de parole (Searle, 1969), de participer à des échanges verbaux (Sinclair et Coulthard, 1975), de prendre part à un discours cohérent construit en coopération (Widdowson, 1978), dans des situations déterminées et suivant des conventions socioculturelles données (Gumperz et Hymes, 1972).

En voulant observer la classe comme un lieu complexe d'interactions entre l'enseignant et les apprenants où le premier est obligé de montrer et d'utiliser la multiplicité de ses méthodes basées sur ses perceptions, intentions et compétences, j'ai choisi comme thème de mémoire d'examiner ce que peut apporter une perspective interactionniste à l'enseignement des langues en milieu scolaire en se concentrant sur les rôles de l'enseignant dans la création et le maintien des interactions au sein de la classe. A travers la langue étrangère, l'enseignant et les apprenants, sont en interaction constante. Cette dernière ne peut pas être comparée à celles qui se déroulent pendant les cours de maths et d'SVT par exemple.

Bien au contraire, les interactions qui ont lieu lors d'un cours de langue étrangère sont très différentes des autres car les apprenants s'efforcent d'acquérir le contenu de l'apprentissage qui mènera à l'acquisition d'une langue étrangère à travers l'utilisation de cette dernière qu'ils sont en train d'apprendre.

« Ce processus de la communication ne peut pas être transmis directement à l'apprenant sous forme de catégories formelles ou fonctionnelles aux correspondances prévisibles et sélectionnées à cet effet ; il est en effet fortement influencé par des facteurs sociopsychologiques (attitude), sociolinguistiques (rôles, conventions socioculturelles), et psycholinguistiques (le potentiel interprétatif des participants au discours). »

(Kramsch, 1991, p. 12)

À une époque où les informations circulent en abondance, il devient souhaitable que les enseignants connaissent les innovations pédagogiques et qu'ils les appliquent, le plus souvent possible, dans leur pratique en classe. Un bon enseignant privilégie la notion de discours qui implique une orientation vers le sens et non pas exclusivement vers la forme (ex. juste application de la conjugaison, vocabulaire adapté au contexte, etc.) et qui vise à une interaction au sein de la classe et après, à une communication *risquée* en dehors de la salle de classe. Il faut donc savoir utiliser de façon à la fois active et critique les différents moyens pédagogiques dans le but de réaliser au mieux le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes où telle ou telle langue étrangère est enseignée.

C'est dans cet esprit que je présente ici mon travail qui porte sur les rôles que les enseignants de langue étrangère assument en milieu scolaire et à l'aide desquels ils parviennent à co-construire des savoirs avec leurs apprenants à travers le processus de l'interaction.

## **2. Hypothèses**

Je tenterai plus loin de dégager les principes fondamentaux de l'interaction dans une classe de langue étrangère et de rôle de l'enseignant dans le processus d'interaction. A cette fin, il importe d'abord de recenser tous les rôles de l'enseignant en examinant les facteurs qui entraînent leur différenciation. Il faut les décrire avec précision et je vais le faire ultérieurement en utilisant les différents outils, tels que le magnétophone et le questionnaire, qui permettraient la connaissance exacte de l'interaction qui se déroule en classe. C'est sur cette analyse et les réflexions que le travail qui suit va se fonder.

### **2.1 L'évolution de l'enseignement**

En FLE<sup>1</sup>, on passe dans les années 70 de la méthode grammaire-traduction à la méthode audio-orale. Pendant longtemps, la méthode traditionnelle se basait sur la lecture et traduction des textes littéraires et les erreurs commises par l'apprenant ne furent pas admises par l'enseignant. Il assumait le rôle d'un personnage central et le mode d'enseignement était *ex-cathedra*. L'enseignant ne demandait pas à l'apprenant de s'exprimer librement et il ne faisait rien pour l'aider lors de son apprentissage qui se réduisait à la lecture et aux traductions

---

<sup>1</sup> Français langue étrangère

continues des œuvres littéraires qui, à l'époque, représentaient l'apogée d'une culture et d'une langue. La langue n'était qu'un outil pour connaître une culture.

Quelques années plus tard, ceux qui étaient engagés dans l'enseignement ont passé à la méthode audio-orale et puis aux méthodes structuro-globales-audio-visuelles (désormais SGAV). La première a apporté quelques nouveautés dans l'enseignement des langues: le locuteur natif qui prononçait des phrases que les apprenants répétaient, les enseignants ont commencé à utiliser des exercices structuraux (*pattern practice*) qui ne se voulaient pas communicatifs mais qui habilitaient les apprenants à recourir à des types de comportements qui ont été automatisés lorsqu'il y avait de la communication. Aussi doit-on à cette méthode l'idée que la langue n'est pas seulement le but à atteindre mais aussi le moyen et l'instrument par lequel on apprend une langue étrangère.

Peu après, une méthode qui avait pour base la langue parlée et qui a reconnu la langue comme un ensemble acoustico-visuel, est apparu. C'était la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle). Celle-ci a pris sa source en Europe, concrètement à l'Institut de Phonétique de Zagreb avec le professeur Guberina.

Pour les créateurs de cette méthode le dialogue avait une large importance dans l'apprentissage des langues. Afin d'orienter l'effort de l'élève vers le but essentiel qui était la *capacité* de communiquer (on ne parlait pas encore de "*compétence communicative*"), les enseignants ont fini par introduire des dialogues accompagnés d'images en classe et par donner la priorité à la parole orale en situation et à la perception auditive de la parole étrangère en classe de langue.

En s'opposant aux méthodes antérieures, les enseignants ont commencé à exposer les apprenants à des interactions à répéter et à mémoriser sans qu'il n'y ait eu de créativité ni de liberté d'expression en classe. Puis les approches communicatives, peu à peu, ont changé la vision de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

En 1972, le terme de *compétence communicative* (Hymes) est introduit dans les didactiques des langues. Pour Hymes, cette compétence a été définie comme *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social*. Selon Canal et Swain<sup>2</sup> (1980) la compétence de communication se définit en

---

<sup>2</sup> CANALE M., SWAIN M.: *Theoretical Bases of Communicative Approaches to*

incluant trois compétences: grammaticale, sociolinguistique et stratégique. Selon ces deux auteurs, c'est une compétence qui doit être enseignée dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, car elle permet de combler les lacunes des deux autres compétences (grammaticale, sociolinguistique).

Ensuite, plusieurs chercheurs tels que Daniel Coste<sup>3</sup> (1978) et Sophie Moirand<sup>4</sup> (1990) ont aussi proposé leurs propres définitions de la compétence communicative.

Dès que cette idée a été introduite chez les enseignants et les chercheurs, les nouvelles compétences exigées et rôles qu'un enseignant a dû assumer pour faire fonctionner l'interaction en classe, sont apparus. Dès les années 70, l'enseignement des langues est orienté vers la communication mais aujourd'hui il ne s'agit plus seulement de communiquer avec les étrangers pour s'informer et informer les autres mais d'agir avec les autres comme le souligne C. Puren dans un article<sup>5</sup> consacré à ce sujet. Autrement dit, dans cette perspective actionnelle, l'apprenant s'apprête à accomplir une tâche tout en se servant d'une langue étrangère. Il ne s'agit plus d'apprendre des langues pour connaître leur grammaire mais pour échanger avec ceux qui les parlent. Cet échange avec l'autre est évidemment réciproque: il permet de donner, de recevoir et de partager, non seulement pour se connaître, mais pour agir ensemble. Pour qu'il y ait échange, partage et coopération, les connaissances ne suffisent pas parce qu'il est impossible de réduire l'existence de quelqu'un à de simples comportements codés et prévisibles. Par contre, l'interaction qui touche à la conscience du sujet, vise à une communication interpersonnelle, intersubjective et interculturelle.

Par conséquent, au cours des dernières années, l'enseignement des langues vivantes s'est renouvelé et modifié. Tout ce qui se déroule au sein de la classe de langue est remis en cause: rôle et formation des enseignants, méthodes, les outils en classe etc.

Il faut donc qu'un enseignant réinvente de nouveaux modes pour mener le cours et réaliser au mieux les échanges en salle de classe. L'interaction, telle que définie dans le Cadre<sup>6</sup> *activité*

---

*Second Language Teaching and Testing*, dans *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47., 1980.

<sup>3</sup> COSTE, D. : *Lecture et compétence de communication*, *Le Français dans le monde* n° 141, pp.25-33, 1978.

<sup>4</sup> MOIRAND, S. : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, «F», 1990.

<sup>5</sup> PUREN, C. : *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, *le Français dans le Monde*, n° 347, sept.-oct. 2006, pp.80-81, 2006.

<sup>6</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001. p. 60 et 68.

qui recouvre l'alternance, chez l'utilisateur de la langue, des rôles de locuteur et d'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs dans la construction conjointe d'un discours conversationnel dont le sens se négocie suivant un principe de coopération a commencé à représenter un processus de communication qui est vu comme la primauté dans la classe de langue. Dans la vie quotidienne, on entre dans les interactions et on en sort sans s'en rendre compte ce qui n'est pas le cas dans le milieu scolaire.

Avant de faire le point de l'interaction en classe et du rôle de l'enseignant dans ce processus, il n'est pas inutile d'indiquer quelques notions.

Tous les procédés linguistiques et communicatifs par lesquels l'enseignant s'acquitte de ses tâches sont fortement influencés par de nombreux facteurs: rituel et contrat didactique, contrainte spatio-temporelle, etc.

## **2.2 Les variables dans la situation d'enseignement**

Comme annoncé à la fin du point précédent, la classe a ses lois propres, son rituel et *contrat de participation*<sup>7</sup> auquel les participants sont liés. Alors, comment faire de la classe un lieu où les interactions auraient une certaine spontanéité, un caractère personnel et ne seraient pas uniquement dirigées dans le sens *enseignant > apprenant*, mais aussi *apprenant > apprenant* ? Ce type d'interactions ne peut intéresser les apprenants qu'à une condition : il ne doit pas leur être imposé par l'enseignant de manière arbitraire. Ces interactions deviennent naturelles si l'enseignant en donne l'initiative aux apprenants et s'ils disent spontanément ce qu'ils ont compris sans l'intervention de l'enseignant.

Dans la conduite de sa classe, l'enseignant sera amené à privilégier certains types d'actes de parole, de réalisations de la langue ou de performances qui mettent en jeu les structures fondamentales du français. Il insistera sur les formes qu'il considère nécessaires à l'acquisition continue et progressive de la langue qu'il enseigne. Chaque fois qu'il approche les apprenants et initie une interaction dans le cours, il possède une gamme de possibilités, d'énoncés à produire, mais ce qui désigne un bon enseignant, c'est de savoir choisir entre toutes ces possibilités celle qui fera réagir les apprenants. *Le langage est intentionnel – il faut*

---

<sup>7</sup> CICUREL, F. : *Parole sur parole ou le métalangage dans la salle de classe*, Paris, CLE International. 1985. p. 13

*avoir envie de parler et voilà tout le problème psychologique*, souligne F. Debyser<sup>8</sup>. Il dit que «*il faut que l'apprenant ait quelque chose à dire, qu'il ait un ou plusieurs interlocuteurs et qu'il soit motivé à partager cette histoire communicationnelle avec d'autres en salle de classe*»<sup>9</sup>. Ce qui pose problème aux enseignants, c'est de reconnaître si l'apprenant a le désir de bien faire, s'il se plie aux règles implicites mais fortes qui existent en classe.

Il faut donc mettre le langage de la méthode en situation.

Afin de comprendre les interactions en classe de langue, il faudrait dégager quelques caractéristiques qu'on peut trouver dans n'importe quelle classe. Un cours de langue se déroule dans un contexte scolaire donnée qui influence les échanges en classe implicitement et explicitement. Il a donc un cadre spatio-temporel déterminé par l'institution : les cours durent 45 minutes ou une heure et trente dans les écoles croates et ils se déroulent dans une salle assignée par l'institution. Dans la plupart de cas, les cours de FLE dans les écoles croates se déroulent dans les salles d'autres matières scolaires (dans une salle de maths, d'histoire, d'anglais) qui sont considérés, implicitement ou non, comme plus importantes que le français et cela peut provoquer, par exemple, beaucoup de problèmes techniques car l'impossibilité d'avoir sa propre salle où il peut enseigner, pourrait empêcher l'enseignant de réaliser tout ce qu'il voudrait en classe car il lui manque un ou plusieurs ordinateurs, de l'espace libre pour afficher des travaux des apprenants, etc.

Lorsqu'on parle des variables dans la situation d'enseignement, je voudrais remarquer ce que J. Courtillon<sup>10</sup> mentionne dans son ouvrage comme trois grandes variables qui rendent nécessaire et obligatoire l'adaptation : la nature et les caractéristiques du public, les buts à atteindre lors du processus de l'enseignement et le rapport entre la langue maternelle et la langue cible présente au sein de la classe mais aussi dans le pays où on enseigne une langue et culture étrangère.

En ce qui concerne les apprenants, ce sont des interactants dont les positions interactionnelles sont établies en avance. Aussi est-il absolument indispensable de tenir compte de l'âge de

---

<sup>8</sup> DEBYSER, F. : l'Introduction à REBOULLET (sous la direction de) : *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1971 (Collection « F »)

<sup>9</sup> DEBYSER, F. : l'Introduction à REBOULLET (sous la direction de) : *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1971 (Collection « F »), p.26

<sup>10</sup> COURTILLON, J. : *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003. (Collection « F »)

notre public et de ses motivations. Il est évident qu'un cours pour les débutants en français ne peut pas être identique à un cours de français au niveau avancé. Un enseignant qui a plus de 3, 4 heures de FLE par jour avec différentes classes, doit s'adapter aux nécessités individuelles et particulières de chaque classe et chaque fois qu'un nouveau cours commence, il est désirable qu'il *change de vêtements*, c'est-à-dire s'aperçoit de ce que cet ensemble des apprenants qui sont devant lui, nécessite et tente de réorganiser son enseignement (approche, activités, méthodologies...), s'il le trouve nécessaire.

Les analyses que je présente dans cet ouvrage portent sur ce qu'on peut nommer les aspects *organisationnels* des conversations tels que l'alternance des tours de parole, les actions et procédés qui font qu'il y a de la cohérence et de l'organisation interne.

Aussi voudrais-je toucher aux aspects *relationnels*, c'est-à-dire les relations qui relient et influencent les différents interactants lors du processus d'interaction. Par exemple, il est intéressant de faire sortir les procédés qui instaurent les différents niveaux de relation entre les interlocuteurs engagés dans une interaction. Un bon enseignant est toujours prêt à trouver des solutions et à remédier aux situations en classe qui exigent, entre autre, beaucoup de patience et d'expérience.

A mon avis, cette expérience, spécialement celle construite avec la classe, peut aider les enseignants à prévoir les problèmes éventuels en classe et à surmonter les défis qui peuvent apparaître. Cette *histoire conversationnelle*<sup>11</sup> que partagent les apprenants et l'enseignant facilite la compréhension mutuelle et aide à l'interaction. Comment ?

Dès son premier cours dans une classe, l'enseignant indique aux apprenants les règles de comportement en classe, ses droits, ses devoirs et ses obligations et ce qu'ils peuvent attendre de lui. Ce qui est caché et qui existe dans n'importe quelle école, ce sont les règles implicites en classe qui font fonctionner l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. Qu'il s'agit d'un apprenant de 10 ou 20 ans, tous deux connaissent les règles et obéissent sans poser de questions. C'est ainsi que le système scolaire fonctionne et personne ne le remet en question.

En tant qu'enseignant, il ne faut pas se contenter de cette formule qui existe déjà mais de chercher de nouveaux moyens pour motiver les apprenants qui n'étudient pas la langue

---

<sup>11</sup> On appelle « histoire conversationnelle » l'ensemble des interactions auxquelles a participé un locuteur, voir KERBRAT-ORECCHIONI C. et PLANTIN C. (eds) (1995) : *Le trilogie*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

étrangère dans une école de langues mais dans une école publique (primaire, lycée...) où les règles et les obligations sont plus strictes et où le niveau des connaissances acquises est toujours évalué de la part de l'enseignant et de la société.

J. Courty appelle ces apprenants *prisonniers* parce qu'ils sont obligés d'être placés dans une institution qui ne les intéresse pas et qui est orientée vers l'avenir tandis qu'ils s'occupent de leur présent. Cette situation provoque un fort antagonisme chez des apprenants qui n'ont pas choisi d'apprendre une langue parce qu'ils le veulent mais parce que ce sont leurs parents qui ont décidé pour eux ou c'est le programme qui le leur a imposé.

Comme l'indique Kerbrat-Orecchioni<sup>12</sup>, il existe entre les interactants un certain type de distance qui peut être soit verticale (touche à la hiérarchie en classe) soit horizontale (degré de familiarité qui existe entre ceux qui entrent en interaction). Il faut tenir compte qu'en classe, les principes qui régissent les échanges entre l'enseignant et ses apprenants influencent aussi sur la production des énoncés d'une manière très forte. Il ne faudrait donc pas négliger certaines contraintes sur la construction de l'énoncé en classe. A part les autres composantes pré-mentionnées, l'approche interactionniste insiste aussi sur une autre composante de l'interaction : *la composante affective ou émotionnelle*.

Comme je l'ai déjà mentionné, l'apprentissage et l'enseignement ne dépendent pas uniquement d'activités intellectuelles, ils dépendent aussi de l'affectivité de la part de l'enseignant et des apprenants. L'affectivité joue un rôle très important dans ces deux processus qui s'entrelacent en milieu scolaire. Si un apprenant sent que l'enseignant est en train de l'aider, de travailler avec lui, cela provoquera des attitudes positives qui rendront l'apprentissage plus captivant et réussi. Il en va de même pour l'enseignant. Dans une classe où l'atmosphère est agréable et où les apprenants sont prêts à interagir grâce aux activités proposées, l'enseignant se trouve relaxé et cette distance entre lui et ceux qui l'écoutent se trouve réduite et c'est là où une vraie interaction se construit. Il est naturel qu'au fur et à mesure que l'enseignement progresse, l'enseignant gagne plus de confiance en lui, améliore et adapte ses modes d'enseignement tout en élargissant le nombre des approches méthodologiques dont il aura besoin en classe. Répondre aux besoins réels de chaque apprenant est une tâche extrêmement fatigante et stressante et d'après beaucoup d'enseignants

---

<sup>12</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, C. : L'analyse des conversations : perspectives actuelles dans *Le français dans le monde* – recherche et application juillet 1996, Le discours: enjeux et perspectives, pp. 31

interrogés, une mission impossible qui, dans la majorité des cas, finit par provoquer le mécontentement de la part de l'enseignant et des apprenants. Aussi doit-il repérer les moyens et les approches qui facilitent l'apprentissage chez des apprenants, autrement dit, satisfaire l'exigence de construire un ensemble des personnes en classe où chacun co-construira les interactions qui portent sur n'importe quel thème et en même temps, enrichira cette histoire conversationnelle commune. L'action d'enseignement d'une langue étrangère signifie aussi profiter en quelque sorte des *grâces* dont disposent des apprenants à un certain âge et à un certain moment de l'apprentissage. Cela exige de l'enseignant une attitude pragmatique et un esprit de l'exploration de la méthode utilisée.

Enfin, dans le cadre scolaire, il y a une interaction sur laquelle pèse un ensemble de contraintes dont l'étude est très complexe, car il s'agit des activités multi-canales (verbal/para-verbal/ non-verbal). Les interactions en classe sont avant tout un type particulier d'interactions sociales qui suivent des règles tacites de comportement imposées. Il existe donc une relation interpersonnelle en classe de langue qui se joue sur différents niveaux et qui s'inscrit dans un ensemble de rituels caractéristiques pour la salle de classe. Ces interactions sont généralement analysées sous forme d'interaction, de séquence, d'échange et d'intervention. Il faut souligner que ces échanges sont soit *asymétriques* (c'est à l'enseignant de poser la question et à l'apprenant de lui répondre), soit *symétriques* (conversation entre les apprenants) ou *complémentaires* (consultation, enquête) comme le précise N. Auger<sup>13</sup>. C'est pourquoi la classe de langue est parfois présentée comme une « situation de communication exolingue idéale » (Véronique, 1995 ; Cicurel, 1996 ; Coste, 2002). Elle relève un type d'interactions « inégalitaires » (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 319) et il convient maintenant de remarquer que, dans le contexte de classe, les interactions verbales suivent une logique et une direction propres à la situation scolaire. Autrement dit, l'enseignant et les apprenants sont liés par un *contrat didactique*<sup>14</sup> qui stipule les comportements spécifiques de l'enseignant attendus par l'apprenant et les attitudes de l'apprenant attendues par l'enseignant. Dans cette relation, il est très important de mentionner le concept *garder la face* introduit en sociolinguistique par E. Goffman<sup>15</sup>. D'après lui, quel que soit le rituel, chacun essaie de préserver sa face et celle de

---

<sup>13</sup> AUGER, N. Les interactions verbales: une problématique transversale pour l'enseignement du français (pp.129-139) dans *Langue et communication en classe de français*, Proximités E.M.E 2003

<sup>14</sup> BROUSSEAU, G. : *L'échec et le contrat*, Recherches 41, 177-182, 1980.

<sup>15</sup> GOFFMAN, E. : *Les Rites d'interaction*, Paris: Minuit, 1974, chapitre I: «“Perdre la face” ou “faire bonne figure”»? Analyse des éléments rituels inhérents aux interactions sociales», pp. 9 et suiv.

ses partenaires. Autrement dit, dans une interaction en classe de langue, il y a des thèmes sur lesquels porte le discours (activités se référant à la variété des procédures, des règles ou des routines qui déterminent la conduite du thème) ensuite il y a des réparations et corrections et c'est là où certains chercheurs voient les sources de troubles de communication. Dans la vie de tous les jours, la correction faite par autrui risque de faire *perdre la face* tandis qu'en classe de langue, l'enseignant corrige souvent automatiquement les erreurs des apprenants et ainsi l'enseignant risque en effet d'entraîner la dépendance de l'apprenant à la correction faite par autrui. Ils serait mieux, de dire «...ah, tu veux dire» + répétition de l'énoncé de manière correcte parce qu'ainsi on imite les conditions d'acquisition rencontrées en milieu naturel ou bien de s'appuyer sur le partage d'une histoire interactionnelle et sur des connaissances communes «*Souvenez – vous, nous avons vu que...*» comme le propose C. Kramsch.

Selon F. Cicurel, en dépit de ses ambiguïtés, l'interaction didactique n'est pas moins sociale que toute autre situation d'échange qui met des individus en présence dans un contexte déterminé (p.ex. à l'hôpital, à la banque...) et il est absolument d'en tenir compte en analysant les interactions.

### **2. 3 La distribution des tours de parole en classe de langue**

Ce qui est caractéristique pour chaque communication verbale, ce sont les tours de parole, un des éléments qui est indispensable à la création de l'interaction en milieu scolaire.

Ce terme *tour de parole* a été proposé par Sinclair et Coulthard<sup>16</sup> (1975) et après élaboré par van Lier<sup>17</sup> (cité par C. Kramsch) en 1982. Pour lui, le tour de parole est la clé du ménagement du discours en classe qui vise à un échange de «produits» entre les interactants. C'est une unité de base de l'interaction et elle peut être constituée de différentes composantes verbales et non-verbales telles que les énoncés, le rire, le silence, les gestes, etc.

Donc, les interlocuteurs en classe prennent la parole chacun à leur tour et décident en coopération qui prendra la parole, à quel moment, pour quelle durée, et pour terminer son tour de parole de quelle manière. Différents comportements verbaux (intonation, rythme...) et

---

<sup>16</sup>SINCLAIR J. Mc. H. & COULTHARD R. M.: *Toward an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press, 1975.

<sup>17</sup> LIER Van, L. : *Analyzing Interaction in Second Language Classrooms*, Oxford: Pergamon Press, 1982.

non-verbaux (mimique, gestuelle, rires, silence...) assurent une bonne transition d'un tour de parole à un autre.

Au niveau interpersonnel, grâce à une force des tours de paroles, les actes illocutoires (ce que l'on fait par des mots) sont réalisés et la prévisibilité des réactions est possible. Cette prévisibilité des structures dépend aussi du type d'échange ou de la situation. Dans notre cas, comme ces structures sont réalisées au sein de la classe, elles possèdent un haut niveau de la prévisibilité ce qui permet aux enseignants et aux apprenants de prévoir l'objectif de la communication. Dans une institution telle que l'école, le contexte externe influence beaucoup sur la nature des interactions et nos réactions et celui nous indique s'il s'agit d'un échange amical, officiel, etc. Donc, chacun des interactants sait reconnaître et décoder les intentions de son interlocuteur et y répondre.

Cependant, comme l'observe van Lier *«Prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée; bien des choses réussissent automatiquement en langue maternelle, peuvent tourner mal en langue étrangère»*.

Pour van Lier (cité par C. Kramsch), l'importance cruciale de la répartition des tours de parole en classe de langue est basée sur les arguments suivants:

- 1) La conduite des activités de classe est déterminée par des forces (représentées généralement par l'enseignant, mais aussi par les normes tacites du comportement scolaire)
- 2) En milieu non-scolaire, le mécanisme des tours de parole est extrêmement compétitif et demande une aptitude à négocier pour que l'interaction soit réussie.
- 3) Le mécanisme des tours de parole fournit une «motivation intrinsèque à écouter» (les tours de parole obligent tout locuteur potentiel à écouter et à analyser chaque tour de parole)

Cela veut dire que pour prendre la parole, nous, en tant que les interlocuteurs, sommes liés par une obligation d'écouter et d'analyser chaque tour de parole au fur et à mesure qu'il est énoncé dans la situation de communication dans la vie de tous les jours tandis qu'en salle de classe une prévisibilité qui règne des tours de parole et qui peut provoquer la diminution de l'attention et le désintérêt auprès des apprenants.

Selon J. Courtillon, la relation enseignant-apprenant, entre autres, conditionne l'attitude des partenaires de la classe qui se représente sous deux extrêmes : d'un côté la soumission de l'apprenant à l'enseignant et de l'autre, la participation de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage. Ceci implique une co-construction des savoirs et du discours en classe et il favorise un rôle actif de l'apprenant qui est invité à interagir et qui le fait volontairement et sans peur. Un rôle passif de la part de l'apprenant est caractéristique d'un individu qui ne peut pas avoir d'initiative et qui est incapable d'apprendre sans l'aide de l'enseignant.

A mon avis, il faudrait arriver à la situation intermédiaire qui comprend la co-construction des savoirs pour que le cours soit réussi et que chacun connaisse clairement toutes ses *obligations* et tous ses *droits* afin de les réaliser et de les assumer.

Sans distribution des tâches en classe, les apprenants seront confus parce qu'il leur faut des règles pour pouvoir s'orienter et fonctionner dans le système scolaire parce qu'ils s'y sont habitués. Comme indique F. Cicurel dans l'article *Interaction et communication didactique*, nous intégrons le rituel scolaire comme tout autre rituel social.

Il en va de même pour des *punitions* en classe. Théoriquement, un bon enseignant veut que les apprenants se montrent coopératifs mais en même temps, ceux derniers se contentent à savoir d'être attentifs et d'obéir à l'enseignant selon des règles communicatives implicites qui existent au sein de la classe. Si un apprenant prend de l'initiative et veut participer à la construction du discours sans attendre que l'enseignante dise son prénom, il sera puni pour ne pas avoir attendu son tour pour dire quelque chose.

Il s'agit donc d'une situation ambiguë où on se dit d'apprendre aux apprenants à communiquer à travers une langue étrangère dans la vie réelle et en même temps, on arrête ce type de comportement actif. Comment ?

Dès le début de la scolarisation, on demande aux apprenants d'attendre leur tour ce qui n'est pas fonctionnel dans une situation de communication en dehors d'école où il est souhaitable de montrer l'initiative et participer activement dans une interaction sans attendre que notre nom soit prononcé pour nous donner la permission de participer en conversation.

C'est un phénomène qui a été dégagé par Sinclair et Coulthard<sup>18</sup> (1975). Ils ont remarqué qu'il y avait un échange canonique dans un cours de langue : sollicitation de l'enseignant/ réponse de l'apprenant/ feed-back de l'enseignant. Cela ne veut pas dire que c'est toujours comme cela mais il est possible de dire que ce mouvement existe et qu'il est omniprésent en classe.

### 3. Méthodologie

Afin de distinguer les rôles de l'enseignant dans des interactions en milieu scolaire, j'ai observé les discours des enseignantes et des apprenants par le biais d'enregistrements sonores qui ont été effectués au I<sup>er</sup> et au IV<sup>ème</sup> lycées linguistiques de Zagreb et qui m'ont permis, en tant qu'observatrice, d'assister pour ainsi dire en *temps réel*<sup>19</sup> (Py, 1996) aux activités discursives des participants tout au long du déroulement du cours. Les transcriptions basées sur l'observation de classes de français langue première, seconde et étrangère dont le public était constitué des adolescents dans ces deux lycées visent à identifier une série de variables portant sur les phénomènes relatifs aux enseignants et apprenants, la participation et l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage incités par les actions et les choix méthodologiques de l'enseignant ainsi que leur interaction en milieu scolaire. Ces transcriptions ont été utilisées pour obtenir une description de l'interaction entre les enseignantes et les apprenants et pour mettre au point des principes d'action des enseignants qui s'adaptent constamment à la réalité complexe de la salle de classe.

Cependant, mon mémoire ne porte pas exclusivement sur l'interaction en classe mais il dégage aussi les manœuvres professorales et ses choix avant, pendant et après le cours de français langue étrangère. C'est pourquoi j'ai décidé de donner aux enseignantes un questionnaire à remplir avant et après chaque leçon. Celui-ci m'a aidée à repérer leurs buts souhaités et buts atteints et finalement, à comprendre leurs interventions pendant les leçons observées.

---

<sup>18</sup> SINCLAIR J. Mc. H. & COULTHARD R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

<sup>19</sup> PY, B. (1996): *Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle*, Les Carnets du CEDISCOR, 4, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, septembre 1996.

#### **4. Procédures de la recherche sur les rôles de l'enseignant et son agir dans la classe de langue**

Comme annoncé à la fin du point précédent, mon étude se fonde sur un corpus de transcriptions à partir d'enregistrements oraux des cours de niveaux débutant, intermédiaire et avancé. La dimension verbale de l'interaction pédagogique et, plus particulièrement, l'étude des productions des enseignantes enseignant le français dans deux lycées linguistiques zagrebois depuis plusieurs années seront donc privilégiés.

En s'inspirant de l'article *Le rôle de l'alternance codique en classe de langue* de Maria Causa, je tire quatre stratégies d'enseignement que l'auteur a identifiées : *la stratégie contrastive* qui représente la mise en relation implicite des deux systèmes linguistiques en présence (la langue maternelle, le croate donc et la langue française), *la stratégie d'appui* qui comprend l'utilisation de la langue maternelle des apprenants répondant à des besoins différents (passage d'une langue à l'autre et *vice versa*), *la stratégie de réduction* et *la stratégie d'amplification*, autrement dit, les recours, toujours en langue-cible, à la synonymie, à la paraphrase et à l'exemplification.

Mon échantillon de référence montre que chaque stratégie que l'enseignante utilise a son potentiel et ses limites sur lesquelles chaque enseignant devrait s'interroger et modifier son enseignement s'il s'aperçoit qu'il utilise une ou plusieurs stratégies plus souvent que les autres et s'il les trouve utiles pour ses apprenants.

Il est évident qu'il est impossible d'utiliser les mêmes stratégies pour tous les apprenants, autrement dit, il est absolument nécessaire d'utiliser celles qui seraient adaptées aux niveaux d'apprentissage et aux compétences des apprenants.

##### **4. 1. Les transcriptions des cours de langue et ses limites**

Le premier geste de l'analyse a été de recueillir des enregistrements audio dans les classes et d'en faire la transcription dans une perspective ethnographique susceptible de rendre compte des phénomènes discursifs particuliers que l'on peut rencontrer et reconnaître dans les manœuvres professorales d'un enseignant de langue étrangère.

En me servant d'une branche d'ethnologie en particulier, l'ethnographie constitutive (Mehan, 1977, 1978)<sup>20</sup> qui cherche à noter et observer la performance des apprenants et de l'enseignant dans une classe, ainsi que les routines de comportements, j'ai essayé de faire des analyses basées sur des principes ethno-méthodologiques<sup>21</sup> qui sont caractérisées par quelques aspects fondamentaux: l'analyse interactionnelle examine les comportements adoptés par les participants dans leur contexte (la salle de classe); elle s'efforce d'établir une relation entre les actions des participants et leur comptes rendus rétrospectifs et des questionnaires qui servent de guide et d'orientation à l'observation.

Ensuite, bien que cette recherche soit de type qualitatif, elle ne me permet pas de dire si telle ou telle enseignante a recours à telle ou telle stratégie pour inciter les apprenants à l'interaction. Pour parvenir à cela, il me faudrait un corpus plus large constitué par des échantillons régulièrement recueillis.

Autrement dit, ces analyses ne semblent donc pas souhaitables pour broser le portrait individuel d'une enseignante, car elles conduiraient à des erreurs de jugement, néanmoins elles servent à découvrir des traits généraux qui expliquent le succès ou l'échec des enseignantes dans la situation éducative croate.

#### **4. 2. L'enseignant : motifs de l'action, planification et le retour sur sa propre action**

Par conséquent, il apparaît utile d'éclairer la perception que peut avoir un enseignant des objectifs à atteindre afin de mieux décider de ses choix pédagogiques.

Naturellement, il faut tenir compte d'une réflexion qui permettrait à l'enseignant de penser au problème de motivation chez ses apprenants et de tenter de trouver des solutions aux défis qui apparaissent. Si les apprenants vivent d'une manière concrète de nouvelles pratiques linguistiques (par exemple demander l'heure, accepter la proposition de quelqu'un), ils pourront mieux comprendre à quoi sert l'apprentissage de la langue et c'est un des plus grands problèmes qui apparaît lors de préparation d'un cours de langue. Autrement dit, il faut en

---

<sup>20</sup> MEHAN (H.), 1977: «Ethnography » in TROIKE (R. C.) (ed.): *Bilingual Education: Current Perspectives*, Vol. I: *Social Science*, Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 73-89.

<sup>21</sup> L'éthnométhodologie, dont le nom a été créé par Harold Garfinkel (Studies in Ethno-methodology, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1967) est une science qui se rattache à l'ethnologie, à la linguistique et à la philosophie. Elle cherche à expliquer comment les membres d'une culture ou d'un groupe donnés communiquent les uns avec les autres, et quels implicites sociaux affectent la manière dont ils interprètent le monde de leur expérience.

même temps tenir compte de ce que les apprenants savent déjà, quels sont les savoirs qu'ils ont acquis et ce qu'ils acquerront après notre travail avec eux.

Une fois les objectifs définis, il faut s'intéresser à leur mise en œuvre, en d'autres termes, aux moyens. Il faut donc être conscient des attentes et des attitudes des étudiants pour pouvoir comprendre leur résistance ou leur participation, adapter son comportement pédagogique à la classe et concilier les objectifs des institutions et ceux des apprenants.

Evidemment, l'école en tant qu'institution, a besoin de certifications et d'examens qui servent à divers desseins, mais rien n'empêche, malgré tout, d'enseigner parallèlement des savoir-faire communicatifs et des savoirs linguistiques.

### 4.3. Questionnaire

Comme je l'ai déjà mentionné, l'enseignant est obligé d'imaginer la situation d'enseignement avant de l'effectuer. Afin de comprendre leur action en classe, j'ai distribué aux enseignantes la première partie du questionnaire à remplir avant le cours:

“Le rôle de l'enseignant et son agir dans les interactions de la classe de langue”

Corpus Jahić

Nom de l'observateur: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Intitulé du cours/ Niveau: \_\_\_\_\_

Nom de l'enseignante: \_\_\_\_\_

Nombre d'apprenants présents: \_\_\_\_\_

Participants intervenants: \_\_\_\_\_

## 1. La planification

### Le passé

<b>Le contexte</b> <b>Le passé</b> <b>(Réflexions avant la classe)</b>	
<b>Préparation du cours:</b>	

<p>Objectifs pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- grammaticaux</li> <li>- lexicaux</li> <li>- orthoépiques et phonologiques</li> <li>- communicatifs (actes de parole)</li> <li>- sociolinguistiques</li> <li>- thèmes transversaux</li> </ul>	
<p>Préparation et choix du matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manuel, méthode</li> <li>- document écrit</li> <li>- document audio</li> <li>- document vidéo</li> <li>- autres (photos, objets...)</li> </ul>	

**Remarques /informations complémentaires:** \_\_\_\_\_

Dans la première partie du questionnaire, on distingue certes un contexte contraignant qui impose à l'enseignant de faire des préparations et activités précises afin d'aboutir à un certain but. Aussi chaque enseignant trouve-t-il la planification du discours obligatoire, comme par exemple chaque pilote de Formule 1 trouve importante la visualisation de la piste avant de commencer la course. Ce questionnaire peut fournir des renseignements utiles, permettre d'orienter les démarches d'un enseignant vers un cours plus détaillé et actif et surtout d'aider l'enseignant à déterminer les documents et activités qu'il va utiliser dans son cours.

Comme nous le verrons plus tard, les objectifs définissent la compétence recherchée par l'apprenant et l'agir professoral. Tout le monde est d'accord : la situation scolaire est une circonstance de production orale, mais les échanges enseignant-apprenants ne sont pas des échanges à visée sociale et communicative mais didactique. Selon J. Courtyllon, il s'agit d'un type d'échange *transitoire*<sup>22</sup> où la finalité n'est pas l'échange d'informations mais l'échange *prétexte*<sup>23</sup> à l'apprentissage. C'est pourquoi un enseignant de langue étrangère doit s'efforcer de créer des situations d'échange, des interactions au sein de la classe qui sont la plupart du

<sup>22</sup> COURTYLLON, J. : *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003. (Collection « F »)

<sup>23</sup> Ibid.

temps simulées, mais qui se rapprochent le plus possible d'une situation de communication authentique dans la vie de tous les jours.

Ces interactions se produisent rarement comme on les prévoit. L'imprévisible survient par le fait que l'objet à apprendre est une langue et que les propositions des apprenants, leurs difficultés ou leurs idées se développent au fil de l'interaction. Ceci me permet de me centrer sur le personnage de l'enseignant, dont j'observe les tactiques et comportements langagiers explicites et dont je voudrais capter des phénomènes uniques à l'interaction en classe de langue en ne négligeant pas des variables essentielles à la compréhension de ce qui s'y passe (voir chapitre 2.).

La seconde partie du questionnaire m'a donné la possibilité d'insister dans mes analyses sur les différents formats d'activité qui peuvent apparaître en classe (travail individuel, travail par paires ou en groupes sans ou avec participation de l'enseignant) et les différents discours qui s'ensuivent lors de ces activités. Aussi, dans l'analyse des interactions en classes de langue que j'ai observées, je voudrais m'intéresser non pas seulement aux actions qu'un enseignant exerce dans le but d'expliquer et d'inciter les apprenants à parler et qui pourraient être de nature verbale ou non, mais je voudrais expliciter aussi les opinions que les enseignants ont partagées avec moi avant, pendant ou après le cours.

A mon avis, ce sont des remarques extrêmement précieuses qui pourraient nous expliquer et éclairer pourquoi les enseignantes ont-elles choisi de procéder par une action et non par une autre, quels sont les obstacles qu'elles ont rencontrés, etc.

## 2. L'interaction effective en classe

### Le présent de l'interaction

<b>Le présent de l'interaction</b>			
<b>Séquence de cours</b> (transcription)	<b>Processus de didactisation</b>	<b>Verbalisation</b> (Méta-commentaires sur le processus d'enseignement)	<b>Identification des obstacles, projets et résultats</b>

**Remarques /informations  
complémentaires:** \_\_\_\_\_

---

---

(inspiré de F. Cicurel, 2011)

Le schéma proposé ici pourrait sembler rigide s'il n'était pas précisé par deux remarques. La première touche à ce que l'enseignante attend du cours et d'elle-même et l'autre revient à ce qu'une enseignante fait en classe pour arriver à certaines fins qu'elle s'est données.

En d'autres termes, ce questionnaire qui représente le passé et le présent de l'interaction en classe, m'a permis d'étudier la relation entre le comportement de l'enseignante et la performance des apprenants en vue de montrer comment la nature du discours en classe varie grandement selon l'organisation de différentes activités organisées par l'enseignante qui incitent ou non les interactions au sein de la classe de langue.

## **5. Etude des transcriptions et rôles des enseignantes**

### **5.a.1 Etude des transcriptions: la première observation**

Avant de commencer le cours, l'enseignante a rempli le questionnaire mentionné ci-dessus en se concentrant sur les différents objectifs qu'elle voulait atteindre.

*Corpus Jahić*

Intitulé du cours/ Niveau: Les crayons de couleur / A2/B1

Nom de l'observateur: Tea Jahić

Nom de l'enseignante: Jasna Rebrović

Nombre d'apprenants présents: 18

Participants intervenants: 18

## 1. La planification

### Le passé

<p style="text-align: center;"><b>Le contexte</b> <b>Le passé</b> <b>(Réflexions avant la classe)</b></p>	
<p><b>Préparation du cours:</b> Objectifs pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- grammaticaux</li> <li>- lexicaux</li> <li>- orthoépiques et phonologiques</li> <li>- communicatifs (actes de parole)</li> <li>- sociolinguistiques</li> <li>- thèmes transversaux</li> </ul>	<p><b>Objectif communicatif</b> – les élèves analysent l’histoire <i>Les crayons de couleur</i> en répondant à mes questions qui <u>devraient</u> les inciter à prendre parole; je vais utiliser les différentes stratégies pour faire parler les élèves – répétition et reformulation des questions, demande de l’achèvement interactif...</p> <p><b>Objectifs lexicaux</b> – travail sur le nouveau vocabulaire lié au contexte de l’école (donner des synonymes, antonymes, donner une définition dans ses propres mots...)</p>
<p>Préparation et choix du matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manuel, méthode</li> <li>- document écrit</li> <li>- document audio</li> <li>- document vidéo</li> <li>- autres (photos, objets...)</li> </ul>	<p><b>Le livre de Sempe-Gosciny <i>Le Petit Nicolas et les copains: Les crayons de couleur</i></b></p>

**Remarques /informations complémentaires de la part de l’enseignante:** Les élèves ont eu deux semaines pour lire l’histoire *Les crayons de couleur* et se préparer pour son analyse.

Remarquons que la planification du cours qui porte sur une oeuvre littéraire, est basée sur l’idée que chaque apprenant a lu cette petite histoire à la maison et qu’il a cherché les mots et les expressions inconnus afin de se préparer aux questions éventuelles de l’enseignante. Cela nous dévoile un haut degré de confiance que l’enseignante porte à l’ensemble des apprenants mais aussi une répartition des obligations et devoirs en classe qui n’est pas si habituelle dans les classes de langues. Dans la majorité des cas, c’est l’enseignant qui est responsable de la réussite ou l’échec de la leçon et cette fois-ci, en inversant les rôles pré-établis dans le cadre scolaire, elle a obligé les apprenants à être responsables de leur propre processus d’apprentissage.

Avant de continuer, je voudrais attirer l’attention sur le fait que l’enseignante utilise le conditionnel présent: *en répondant à mes questions qui devraient les inciter à prendre parole...* ce qui nous indique l’imprévisibilité dans les interactions en classe dont l’enseignante est consciente.

Observons dans les quelques extraits qui suivent comment l'enseignante fait preuve de créativité pour donner les moyens au groupe de participer en s'appuyant sur les possibilités interactionnelles qu'elle a à sa disposition.

*Code de transcription utilisé :*

/ pause

// pause plus longue

...hésitation

..... inachèvement-amorce

P enseignant

A apprenant

C ensemble de classe

X mot incompréhensible (emprunté à Cicurel 1996)

Ce qui est souligné est destiné à aider le lecteur à mieux voir où se situe le point commenté.

<b>Séquences de cours</b> (transcription)		<b>Processus de didactisation</b> (remarques)
1 P	cette histoire/ comment vous l'avez trouvée? (à l'ensemble de classe)	<p>Dans le but d'inciter les apprenants à parler, l'enseignante leur demande de lui dire s'ils ont aimé ou non l'histoire qu'ils ont lue à la maison, mais en trouvant des résistances lors de cette action, elle continue par l'usage abusif des questions pour obliger ainsi les apprenants à lui répondre et à dire ce qu'ils pensent.</p> <p>Une fois la réponse obtenue, elle annonce ce qui va suivre et sous quelle forme.</p> <p>On peut en déduire que le désir de cette enseignante est que ses apprenants communiquent.</p> <p>En voyant que l'apprenante ne donne pas la</p>
2 P	vous l'aimez/l'histoire vous plaît? /oui ou non?	
3 A	...oui (timidement)	
4 P	Oui	
5 P	P bon/d'accord/ on va commencer avec...la première page/ oui/on ne va pas la lire/on va commencer à parler tout de suite	

<p>1 P</p> <p>2 A</p> <p>3 P</p> <p>4 A</p>	<p>tout au début de l'histoire la scène se passe où?/Vanja//la scène se passe où?/ où est la famille de petit-Nicolas?</p> <p>/.../dans un salle à manger</p> <p>oui/ à la maison</p> <p>Ah/oui/ à la maison</p>	<p>bonne réponse, l'enseignante a décidé de simplifier et de reformuler la question de façon plus claire. Dans cet extrait, le principal obstacle porte sur l'attitude des apprenants; ils démontrent une réserve considérée comme une entrave à la fluidité de la communication orale.</p>
<p>1 P</p> <p>2A1</p> <p>3P</p> <p>4 A1</p> <p>5 P</p> <p>6 A2</p> <p>7 P</p> <p>8 A3</p> <p>9 P</p> <p>10A3</p> <p>11 P</p>	<p>c'est quelle période de la journée?/ Andrej</p> <p>le matin</p> <p>c'est le matin/ pourquoi?</p> <p>... il dit: c'est matin</p> <p>qu'est-ce qu'il dit?</p> <p>je pars pour l'école</p> <p>oui/ je pars pour l'école/ c'est la première chose/ pourquoi..comment est-ce que nous pouvons savoir que c'est vraiment le matin?//</p> <p>qu'est-ce.....qu'est-ce qui nous dit aussi que c'est le matin?</p> <p>euh (Marta)</p> <p>Marta</p> <p>euh...le facteur a apporté XXX (bruits de chaise)</p> <p>P bon...le facteur/ il arrive quelque</p>	<p>L'enseignante ne se contente pas d'une simple réponse de la part de l'apprenante, elle veut que celle-ci dépasse ce minimalisme discursif.</p> <p>Elle incite l'ensemble de classe de repérer les détails dans l'histoire qui pourraient donner la réponse à la question posée.</p> <p>Le mouvement de Marta (<i>euh</i>, mouvement 8) nous indique que Marta veut monopoliser la communication avec l'enseignante et celle-ci en profite.</p> <p>Pour ne pas rompre l'interaction qui s'est installée, en une seconde, l'enseignante n'a pas opté pour la correction de l'énoncé</p>

12 A4	fois dans l'après-midi aussi/alors/Sara papa/ il boit une café	erronée de l'apprenante mais elle a décidé de le reprendre afin de créer le sien.
13 P	oui/ papa prend un café au lait// le café au lait/ c'est typique pour le petit... (l'ensemble de classe continue)	Aussi remarque-t-on un glissement vers la généralisation ( <i>le café au lait-c'est typique pour le petit-déjeuner</i> , mouvement 13).
14 C	déjeuner	
15 P	pour le petit-déjeuner/ oui/ tout à fait	
16 P	... il a commencé à danser et à sauter/c'est contradictoire/ça ne va pas ensemble// papa dit c'est terrible/ici (écrit au tableau)//ici/ ça veut dire c'est formidable// <i>niste to uhvatili to značenje riječi/zar ne?/ ali je kontradiktorno/on je tu počeo plesati i sve</i> (séquence en croate) <i>a kaže c'est terrible//sve O.K./vous ne pouvez pas le savoir//c'est formidable/c'est en fait la langue familière</i>	C'est par silence que l'enseignante en a déduit que les apprenants n'avaient pas compris ce que voulait dire l'expression <i>c'est terrible</i> dans ce contexte et c'est pourquoi elle a commencé à parler en croate. En faisant cela, elle a permis à l'interaction de continuer son cours sans perdre trop de temps à expliquer une seule expression. De plus, elle les encourage et donne une sorte d'excuse et d'indication de type pragmatique et sociolinguistique en disant «c'est O.K., vous ne pouvez pas le savoir, c'est la langue familière».

En ce qui concerne les méta-commentaires sur le processus d'enseignement de la part de l'enseignante, elle a écrit: « *Je pense que les objectifs prévus ont été atteints mais j'ai quand même remarqué un petit manque d'enthousiasme dans les réactions des élèves. Je me demande si c'était à cause de la présence de l'étudiante ou tout simplement l'histoire ne leur a pas plu. J'aurais pu peut-être disposer la classe en cercle pour créer une atmosphère moins formelle. Reste à voir avec les élèves...* »

A la fin du cours, elle a su dire qui étaient les apprenants qui n'ont pas lu l'histoire et j'ai perçu une sorte de regret dans ses paroles parce que ces apprenants n'ont pas assumé leur rôle et d'un point de vue théorique, en ne faisant pas leur devoir, ils ont rompu le contrat didactique tacite. En identifiant les obstacles, l'enseignante a remarqué: «*Certains élèves n'ont pas été bien préparés pour le cours ce qui les a empêchés de participer pleinement au travail de la classe. Les expressions appartenant à la langue familière telles que C'est terrible! employée dans le sens C'est formidable! ont rendu certaines parties du textes difficiles à comprendre* ».

## 5.a. 2. Etude des transcriptions: la deuxième observation

*Corpus Jahić*

Nom de l'observateur: Tea Jahić

Intitulé du cours/ Niveau: Le coup de foudre // B1

Nom de l'enseignante: Jasnica Rebrović

Nombre d'apprenants présents: 10

Participants intervenants: 9

### 1. La planification

#### Le passé

<b>Le contexte</b> <b>Le passé</b> <b>(Réflexions avant la classe)</b>	<b>Préparation du cours:</b> Objectifs pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> <li>- grammaticaux</li> <li>- lexicaux</li> <li>- orthoépiques et phonologiques</li> <li>- communicatifs (actes de parole)</li> <li>- sociolinguistiques</li> <li>- thèmes transversaux</li> </ul>	<b>Objectifs lexicaux</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre la signification et les contextes d'utilisation de l'expression <i>coup de foudre</i></li> <li>- enrichir le vocabulaire en utilisant des expressions formées avec le mot <i>coup</i></li> <li>- créer un acrostiche sur <i>coup de foudre</i></li> </ul> <b>Objectif communicatif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inciter les élèves à s'exprimer et à imaginer de nouvelles situations à partir d'un texte écrit et d'une affiche</li> </ul>
Préparation et choix du matériel	La brochure pédagogique <i>Dis mots semés au loin</i> , le texte choisi <i>Le coup de foudre</i> accompagné d'une affiche	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- manuel, méthode</li> <li>- document écrit</li> <li>- document audio</li> <li>- document vidéo</li> <li>- autres (photos, objets...)</li> </ul>	
---	--

Préparer un cours de langue pour un niveau avancé est loin d'être facile pour des raisons multiples. Voyons d'abord ce qu'un apprenant de niveau B1<sup>24</sup> est censé savoir: «*il peut développer une argumentation suffisamment claire et être compris sans difficulté la plupart du temps. Il peut vérifier par des questions s'il a été compris et il peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles*». C'est pourquoi l'enseignante a choisi de proposer des activités pédagogiques permettant la production de discours en langue étrangère, qui sont émis de la part des apprenants, non pas seulement en vertu de consignes de travail mais aussi en raison d'une nécessité intérieure. Ce que Madame Rebrović a partagé avec moi avant le début du cours, c'est qu'elle hésite autour des textes (oraux et écrits) dans une certaine mesure (le sujet ou le thème) et qu'elle s'efforce de ne pas présenter des textes neutres, qui ne motivent pas les apprenants à participer et à apprendre.

D'abord, elle a apporté des textes et des activités avec de forts éléments culturels qui représentent une partie de la vie de tous les jours d'un habitant d'un pays étranger (comme celui-ci qui porte sur *le coup de foudre*). D'un point de vue théorique, il faudrait éviter, spécialement aux niveaux plus avancés, des textes qui apportent le même type d'information dans toutes les cultures tels que l'hôpital, le transport mais se concentrer sur les textes qui sont riches en aspects culturels et qui sont propres à une seule culture dont on enseigne la langue.

En observant ce cours de langue, je me suis rendue compte qu'un bon choix du thème par l'enseignante a abouti à des interactions où les apprenants n'ont pas respecté les procédures habituelles d'ouverture et de fermeture de la conversation qui sont caractéristiques pour une interaction ritualisée qui existe en classe mais ils ont pris l'initiative de la parole et ils ont co-construit le discours de classe sur un principe de coopération.

---

<sup>24</sup> Les descripteurs généraux sont empruntés au *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, 2001.

Comme je l'ai déjà mentionné, la classe de langue est un lieu de négociation parce qu'elle suscite une construction collective du discours et voici quelques extraits qui nous décrivent de quelle manière, en classe de langue, se dégage un principe de coopération.

<b>Séquences de cours</b> (transcription)		<b>Processus de didactisation</b> (remarques)
1 P	le coup de foudre/vous connaissez cette expression?	Dans cet exemple-ci, l'enseignante n'a pas opté pour un modèle rigide mais elle a préféré un modèle pédagogique interactionnel en admettant l'intervention de la part d'un autre apprenant qui connaissait la réponse. Celui-ci a aidé son camarade de classe à finir son énoncé, autrement dit, il a pris en charge la transmission de l'information (fonction habituelle de l'enseignant). Après cette négociation sur le sens, l'enseignante s'est focalisée sur la forme grammaticale.
2A1	euh/.../ oui/ <i>ljubav na prvi pogled</i>	
3 P	oui/ quelqu'un a dit en croate// est-ce que tu peux l'expliquer en français? // essaye	
4 A1	/.../ euh// coup de foudre c'est quand une personne s'est.....	
5 P	s'est	
6 A2	tomber l'amour	
7 P	tomber amoureux	
8 A1	tombe amoureux	
9P	oui/c'est O.K.	
10A1	au premier regard <i>...énumération des adjectifs qui décrivent l'amour au premier regard ...</i>	
1 P	et le plus souvent Lana	Il est intéressant de noter le retour à la langue maternelle dès que l'accent est mis sur le sens du message communiqué (mouvements 2 et 4). Quand l'interaction est perçue comme une négociation de sens entre les interactants, les déficiences lexicales sont compensées par des transferts ou par des emprunts directs à la langue maternelle («code switching»). Comme nous le savons, l'emploi de la langue maternelle fait partie de nombreuses stratégies de communication indispensables à l'emploi interactif d'une langue. Celles-ci sont utilisées aussi bien par les apprenants que par l'enseignant désireux de ne pas
2 A	le plus souvent c'est/c'est réciproque  (Lana a le texte devant les yeux)  ça veut dire quoi réciproque ?	

3 P	Lana ?	<p>interrompre le rythme du discours par de longues explications ou paraphrases en langue étrangère qui pourraient être incompréhensibles aux apprenants.</p> <p>Ce que l'on peut remarquer ici, c'est qu'un grand nombre de mouvements sont nécessaires pour tomber d'accord sur le sens d'un seul mot (7 mouvements Lana, 6 mouvements l'enseignante). Ceux-ci sont soumis à des règles auxquelles les apprenants et l'enseignant doivent obéir; l'enseignante prend l'initiative d'une transaction, elle sollicite la parole et elle guide l'énoncé de l'apprenante qui <i>emprunte</i> une partie de l'énoncé de l'enseignante dans le but de créer le sien. C'est ce qu'on appelle <i>la co-construction du discours</i> qui repose sur le principe de coopération.</p>
4 A	/.../euh//uzajamno/.../ oui oui mais en français	
5 P	quand deux personnes sont//	
6 A	tombent en amour	
7 P	l'un et l'autre	
8 A	quand l'un et l'autre	
9 P	éprouvent le même/ le même	
10 A	/ .../ euh.....chose	
11 P	la même chose/ c'est quoi l'amour en fait/l'amour c'est	
12 A	un sentiment	
13 P	oui tout à fait	

En bref, on pourrait dire qu'ici la continuité discursive repose sur les reprises discursives, principe à l'aide duquel on fait avancer les échanges en classe. Cela nous amène à dire que le discours de la classe est une construction collective, comme toute autre conversation et cet extrait nous a aidé à repérer de quelle façon se fait cette co-construction.

Quant aux commentaires métalinguistiques de l'enseignante, elle trouve que le cours a réussi grâce à un niveau élevé du français qui a résulté d'une excellente participation des apprenants à la construction du discours et elle pense qu'*il n'y avait aucun obstacle qui empêcherait des élèves d'atteindre les objectifs prévus.*

### 5.a.3. Etude des transcriptions: la troisième observation

*Corpus Jahić*

Nom de l'observateur: Tea Jahić

Intitulé du cours/ Niveau: Ma journée en logos // A1

Nom de l'enseignante: Jasna Rebrović

Nombre d'apprenants présents: 14

Participants intervenants: 12

## 1. La planification

### Le passé

Le contexte Le passé (Réflexions avant la classe)	
<p><b>Préparation du cours:</b> Objectifs pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- grammaticaux</li> <li>- lexicaux</li> <li>- orthoépiques et phonologiques</li> <li>- communicatifs (actes de parole)</li> <li>- sociolinguistiques</li> <li>- thèmes transversaux</li> </ul>	<p><b>Objectifs communicatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- favoriser la prise de parole à partir d'un document visuel</li> <li>- favoriser la situation d'échanges entre élèves</li> </ul> <p><b>Objectifs lexicaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réviser le vocabulaire des activités quotidiennes</li> <li>- acquérir le nouveau vocabulaire de la vie de tous les jours</li> </ul> <p><b>Objectifs grammaticaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réviser l'emploi des verbes pronominaux</li> </ul>

	<p><b>Objectifs transversaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-intégrer l'aspect socioculturel à travers des logos</li> <li>- recontextualiser des connaissances antérieures liées aux activités quotidiennes</li> </ul>
<p>Préparation et choix du matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manuel ( <i>le Nouveau Taxi! I</i>)méthode</li> <li>- document écrit</li> <li>- document audio</li> <li>- document vidéo</li> <li>- autres (photos, objets...)</li> </ul>	<p>Document visuel – les images et le texte vidéoprojetés</p>

«Quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves les objectifs des activités proposées, quand les élèves auront véritablement écouté ce que disent leurs voisins et leur auront parlé directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle. » (Grandcolas, 1980, p. 57)<sup>25</sup>

C'est dans cette perspective que l'enseignante a créé un climat compétitif où les apprenants, bien qu'ils soient au niveau A1 ont bien voulu participer à des échanges grâce à un excellent choix méthodologique de la part du professeur et non pas seulement réagir verbalement à ses impulsions. Pour parvenir à cela, l'enseignante a décidé de créer des *tandems de responsabilité*, procédé interactif où les apprenants sont responsables l'un de l'autre, afin de les faire parler et participer aux échanges. En d'autres termes, les apprenants se sont tenus en groupe et ont communiqué les uns avec les autres et l'enseignante se trouvait en dehors de ce cercle.

Ainsi, elle n'a plus eu d'influence sur les apprenants («locuteur fantôme») mais chaque apprenant savait qu'en faisant un signe minime à l'enseignante, celle-ci viendrait, l'orienterait et l'aiderait.

<sup>25</sup> GRANDCOLAS, B.: *La communication dans la classe de langue étrangère* in: *Le Français dans le Monde*, 153, pp. 55., 1980.

Je cite: « Pour les discussions auxquelles, on se livre dans l'enseignement avancé, « le locuteur fantôme » se présente comme une aide particulière pour ceux qui sont souvent « écrasés » dans un enseignement de ce type, en raison des faiblesses de leurs performances et de leur introversion. Pour donner effectivement une chance à ces élèves, l'enseignant leur fait former un cercle, à la disposition duquel il se tient en tant que « locuteur fantôme ». Les autres élèves forment un autre cercle concentrique autour de leur condisciples, rédigent un compte rendu de la discussion et juste après, prennent position sur le caractère interactif de celle-ci et sur son contenu ». <sup>26</sup>

Remarquons dans les extraits suivants l'agir professoral qui favorise les échanges entre les apprenants et qui invente un monde imaginaire en classe qui correspond à des situations quotidiennes des élèves grâce à des logos (d'origine française, américaine, allemande, etc.)

Séquences de cours (transcription)		Processus de didactisation (remarques)
1 P	on travaillera sur les activités quotidiennes/ mais <u>un peu différemment</u>  (en expliquant la consigne du travail)	Dès le début du cours, l'enseignante annonce une rupture avec les activités qu'ils font habituellement en classe, elle indique qu'on change le mode de communication et prépare ainsi les apprenants à ce qui va suivre.
1 P	<u>Soyez</u> créatifs/beaucoup d'imagination// <b>par exemple/je ne prends jamais de Nivea, je déteste le Nivea/ je prends toujours ma crème de l'Oréal/</b> vous comprenez//	Considérons – pour tenter d'expliquer l'implication personnelle de l'enseignante dans l'explication de la tâche (voir la transcription: caractères en gras), la citation suivante « <i>tout professeur de langue doit interagir quasi simultanément sur quatre plans : celui de la langue, celui de la progression et de la gestion de l'apprentissage, celui de l'interaction avec les</i>

<sup>26</sup> SCHIFFLER, L. : *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, (collection « LAL »), Hatier, pp. 66, juillet 1984.

<p>1 P</p>	<p>... n'utilisez pas les phrases simples/je ne veux ça ...</p>	<p><i>apprenants et celui de son implication personnelle dans l'interaction.» (Cicurel, 2011, p. 166)<sup>27</sup></i></p> <p>Autrement dit, la subjectivité de l'enseignante n'est pas absente. Celle-ci fait appel à son imagination et évoque son expérience personnelle dans le but de produire des effets de réel en classe de langue.</p>
<p>1 P</p>	<p>même si vous faites <u>des fautes</u> je vais vous corriger après/c'est la première chose//la deuxième/il y a trois groupes/vous allez lire/alors/chaque groupe va lire sa journée et nous raconter sa journée/vous pouvez poser des questions provocatrices// par exemple//...euh//des questions que vous imaginez tout de suite//par exemple/Maja, <u>elle</u> va dire/ j'entre dans la salle de bains et <u>je</u>/euh/je prends la crème Nivea/et Lucija/<u>elle</u> peut lui demander/pourquoi <u>tu</u> ne prends</p>	<p>En plus, l'enseignante produit quelques actes de parole qui visent à susciter l'éloquence et la production des apprenants. Il s'agit d'<i>injonctions</i>, actes de parole spécifiques qui se manifestent par des traits linguistiques comme l'usage de l'impératif (par exemple <i>Soyez</i> ou <i>N'utilisez pas</i>).<sup>28</sup>C'est un des droits propres à l'enseignant. Personne d'autre que lui ne peut le faire parce qu'en le faisant, celui-ci montre qu'il ne respecte pas des règles de comportement scolaire qui régissent les échanges en classe.</p> <p>Ensuite, dans l'extrait à gauche, il est possible de remarquer comment l'enseignante fait place à un <i>discours explicitement métalinguistique</i> en utilisant les termes tels</p>

<sup>27</sup> CICUREL, F. : *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011 (collection Langues et didactique), pp. 166

<sup>28</sup> CICUREL, F. : *Marques et traces de la position de l'autre dans les discours de l'enseignement des langues*, les Carnets du Cediscor n°2, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 93-104., janvier 1994.

<sup>29</sup> BLOOM, B. et al.: *Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. I : Domaine cognitive*, Presses de l'Université du Québec, 1956.

<sup>30</sup> Décio Orlando Soares Da Rocha, « La fiction dans le cadre de l'interaction didactique », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 03 août 2013. URL : <http://cediscor.revues.org/381>

<p>pas de l'Oréal//vous comprenez//et puis <u>tu</u> peux dire parce que c'est cher</p>	<p>que <i>des fautes</i> ou <i>poser des questions</i> pour exprimer son appréciation et sa vision de l'activité (elle veut qu'ils aillent plus loin dans les échanges et cette fois-ci elle leur a donné la permission d'inventer les questions qui entrent dans le domaine de provocation). Il est possible donc de repérer l'insistance de l'enseignante sur l'évaluation, telle qu'elle est décrite selon B. Bloom<sup>29</sup>(cité par Eisner 2000) dans les années 50 «<i>capacité d'évaluer, le plus haut niveau dans la taxonomie cognitive — n'est possible que si l'apprenant est en mesure de détenir les informations nécessaires, de les comprendre, de les appliquer, de les analyser, de les synthétiser, pour finalement les évaluer</i>».</p> <p>En leur fournissant une diversité des contextes grâce aux logos, l'enseignante veut que les apprenants, bien qu'ils soient au niveau A1, prennent des risques et s'éloignent du discours canonique en classe (c'est à eux de poser des questions d'un ton provocant qui inciteraient les autres apprenants à la réaction.)</p> <p>Reprenons ce même extrait, l'enseignante construit une courte mise en scène pour expliquer un procédé et elle implique les apprenantes sous la forme <i>elle</i> et <i>tu</i> mais elle s'adresse à l'ensemble de classe parce que ce phénomène de <i>glissement énonciatif</i> est utilisé à valeur élucidative. Donc, ici, <i>je</i>, <i>tu</i> et <i>elle</i> sont les pronoms autour desquels se fait</p>
---	--

...		l'explication.
1 P	bon/continuons// euh/ Ivona	<p>Plus aller plus loin dans cette analyse, il est important de voir comment l'enseignante réagit à des erreurs d'ordre grammatical. Pour ne pas rompre la spontanéité des échanges, les rectifications de la part de l'enseignante sont immédiates, les interactions avec elle se développent sous le signe de la suggestion et non de la sanction, car ici la « réponse » des apprenants n'est ni vraie ni fausse comme le serait une réponse grammaticale, elle est seulement plus ou moins adéquate à l'intention de communication en classe.</p> <p>Comme nous le voyons, l'enseignante veut simuler le réel mais à des fins d'enseignement et non d'imitation du réel et l'ensemble de classe introduit des mondes possibles tout en suivant un contrat tacite de vraisemblance qui donne la mesure de ce que les participants proposent.</p> <p>Ce qui est lisible dans les extraits tirés, c'est que bien qu'il s'agisse d'une nouvelle activité introduite au cours, les règles selon lesquelles les apprenants construisent leurs énoncés restent les mêmes. Ils sont obligés d'inventer les énoncés tout en se basant sur les savoirs linguistiques qu'ils maîtrisent déjà et que l'enseignante attend à ce qu'ils utilisent.</p> <p>Ensuite, dans cet extrait-ci, nous pouvons</p>
2 A1	/.../ ensuite j'écoute un petit œuvre d'art de Mozart/ sur mon	
3 P	un peu de musique/ un peu	
4 A1	un peu de musique	
5 P	aha/oui	
6 A1	de Mozart/ Mozart/ de mon nouveau Ipod	
7 P	aha/.../sur mon nouvel Ipod/O.K.	
8 A2	voilà	
9 P	je regarde la le télévision d'Ikea	
10 A3	la télévision d'Ikea non/ ça n'exi/.../ euh/je pense que Ikea ne produit pas de télé/et je regarde/.../euh nous sommes vous êtes où ?//il est quelle heure/il est quelle heure ?	
11 P	il est vingt heures trente	

12 A4	vingt heures trente/ euh O.K. / euh bon peut-être/ c'est quoi Red Bull/ je prends un verre de	<p>remarquer qu'il y un phénomène du <i>partage énonciatif</i> qui apparaît. En d'autres termes, il y a de la solidarité discursive qui se manifeste par le fait que plusieurs locuteurs s'efforcent de donner une réponse requise par l'enseignante, reprenant ce qui vient d'être dit dans les tours de parole antérieurs.</p> <p>.</p> <p>L'interaction en classe se déroule entre le niveau communicationnel et métalinguistique parce qu'elle implique la nécessité et l'obligation de l'enseignante d'expliquer les erreurs que l'apprenant vient de faire sans importance du contexte. Ce qui est lisible dans les extraits tirés, c'est que l'enseignante a importé des éléments du monde extérieur, car c'est de ce monde que la classe de langue parle et s'inspire (mouvements 9, 11 et 15).</p> <p>En d'autres mots, comme l'enseignante a pour but de faire comprendre l'usage du mot aux apprenants, elle a décidé de mettre en place des activités didactiques tout en créant des contextes extrascolaires qui sont connus et vécus d'apprenants.</p> <p>Bien que les apprenants fassent des erreurs lors de leurs productions orales, les corrections apportées par l'enseignante fonctionnent comme des adjuvants verbaux et non comme une interruption du flux de la</p>
13 P	Red Bull	
14 A5	et je  et je vais faire du jogging	
15 P	(rires)  bonne idée/ après un verre de Red Bull on est très actif  (rires)	
16 P	O.K. bon/ ça va	
17 P	(l'enseignante retourne à l'apprenante 2)	
18 A2	c'est tout ?/encore quelque chose ?	
19 P	oui/euh après je m'habille dans mon pyjama	
20 A2	j'habille mon pyjama/O.K./ et	
21 A2	et je vais au lit  et je vais dormir/bon/alors/des questions  (à l'ensemble de classe)	
22 P	(l'apprenante 6 lève le doigt)  oui ?	

23 A6	/.../ quelle marque est ton pyjama ?	<p>communication parce qu'elle ne se laisse pas emporter par le phénomène si présent en classe de langue qui s'appelle <i>avalanche grammaticale</i> (Rocha 1996)<sup>30</sup>.</p> <p>Autrement dit, la forme emporte sur le sens et l'enseignante, consciemment ou non, ne parvient pas à s'arrêter et ne pas corriger les erreurs dans les énoncés de l'apprenant bien que le sujet de communication porte sur un thème non linguistique.</p> <p>Aussi l'enseignante confirme-t-elle la validité de l'énoncé de l'apprenante en disant <i>super Lina/merci</i></p> <p>Je ne voudrais pas continuer à analyser les extraits suivants sans toucher à ce que veut dire <i>merci</i> (mouvement 26P) ici. Il est important de signaler que, dans une situation de communication extrascolaire, ce <i>merci</i> ne signifierait rien dans ce contexte mais en classe, ce <i>merci</i> représente en fait la reconnaissance de la part de l'enseignante envers l'apprenante pour avoir effectué réellement la tâche imposée.</p>
24 P	très bien  (intonation monte)	
25 A2	mon pyjama est du H&M	
26 P	super Lina/ merci	
...		
1 A7	et après/ je prends mon petit-déjeuner//euh je mange de la crêpe	
2 P	des crêpes	
3 A7	des crêpes avec le Nutella	
4 P	oups/qui prépare des crêpes ?	
5 A7	j'ai dit/moi	
6 P	ah/pardon je n'ai pas entendu/bon/d'autres questions ?  (silence)	
	...pourquoi tu ne prends le Lino	

7 A8	Lada ?	<p>Par exemple, ici, au lieu de proposer à l'apprenante la forme correcte des crêpes, l'enseignante pourrait, si elle voulait le faire à ce moment-là, rappeler aux apprenants qu'il est obligatoire d'utiliser les articles partitifs avec les verbes <i>manger</i> et <i>boire</i>.</p> <p>Donc, comme l'explique F. Cicurel, l'instance communicationnelle pourrait être stoppée au profit de la focalisation sur le code grammatical.</p> <p>Comme nous avons vu, l'enseignante corrige souvent automatiquement les erreurs de l'apprenant. Un bon enseignant sait quand et où il devrait corriger l'apprenant sans entraîner la dépendance de l'apprenant de la correction par autrui. En d'autres termes, il est absolument souhaitable de laisser à l'apprenant assez de temps pour s'auto-corriger ce qui favorise des processus autonomes de contrôle. Il serait mieux de dire « ah, tu veux dire... » et de répéter l'énoncé correctement car ainsi l'enseignant imite la situation qui appartient à la vie quotidienne et les conditions d'acquisition rencontrées en milieu naturel. Van Lier montre qu'il vaut mieux considérer la réparation de problèmes et d'erreurs comme un <i>ajustement interactionnel</i> ou <i>contrôle pragmatique</i> (Van Lier, p. 422) plutôt que comme la correction des <i>fautes</i> vue dans une perspective</p>
8 P	(rires) pourquoi tu ne prends de Lino Lada ?/je ne	
9 A7	je ne prends pas de Lino Lada ....	
10 P	<i>ako želite možete i vi isto pomoći</i>	
11 A7	parce que// je préfère Nutella	

	normative.
--	------------

Ainsi se fait la construction dialogique qui est un élément fondamental dans l'enseignement des langues parce qu'ici, la rétroaction est directe et immédiate et les réajustements discursifs se font lors de ces échanges oraux. C'est à l'enseignant, comme l'avait fait Madame Rebrović, de créer des situations de communication qui favorisent les échanges où une interaction peut se développer.

En s'inspirant des extraits commentés, je dirais qu'il existe de nombreux procédés pédagogiques par lesquels le professeur peut intervenir assez discrètement pour n'être qu'un simple meneur de jeu dans les séances d'improvisation. Cette improvisation peut être d'origine différente : l'improvisation de la part de l'enseignant, l'improvisation de la part de l'apprenant ou le cas représentant une harmonie interactive entre les interactants – l'improvisation comme résultat d'un effort collectif.

Toute la classe participe, peut-être pas en s'exprimant verbalement mais en montrant, avec des gestes (mimique, hochements de la tête, rires) qu'ils comprennent et qu'ils sont ou ne sont pas d'accord avec telle ou telle proposition. C'est à l'enseignant d'inciter les apprenants à parler et à faire partie de l'interaction en classe en utilisant, s'il le juge nécessaire, des instructions précises (voir la transcription p.28) : «X, demandez telle ou telle chose à Y, dites lui que...» Quelques fois, cette participation de l'apprenant peut être imposée de la part de l'enseignante comme dans les exemples ci-dessus (mouvements 8 et 10) mais cela oblige l'apprenant encore plus de passer du stade d'un simple observateur et participant passif à un rôle plus actif et pour cela, plus responsable. Pourquoi ai-je utilisé l'adjectif *responsable* ? Parce qu'ainsi un apprenant prend un rôle qui, dans la majorité des cas, ne lui est pas habituel.

C'est presque toujours le personnage de l'enseignant qui prend des risques et qui se jette dans les interactions ne sachant pas à l'avance, mais visionnant, le résultat de ses actions.

En rendant l'apprenant plus *responsable*, il devient un interactant qui, peu à peu, apprendra comment guider des interactions en langue étrangère en s'inspirant des exemples que lui a donnés et montrés l'enseignant.

Quant aux commentaires faits après le cours, l'enseignante dit qu'elle insiste toujours sur le fait que chaque membre du groupe ait quelque chose à dire mais que ceci dépend de facteurs multiples. Comme elle l'a déjà mentionné, le climat en classe est l'un des facteurs les plus importants. Pour qu'il y ait une atmosphère agréable, les apprenants et l'enseignante doivent travailler ensemble pendant longtemps et apprendre comment communiquer ensemble, autrement dit, l'un avec l'autre sans qu'il y ait une punition chaque fois qu'une erreur est commise.

Flanders (*in* Amidon-Hough, 1967) précise la notion de *climat* de classe qui se réfère aux attitudes générales que les apprenants ont en commun, malgré leurs différences individuelles, à l'égard du professeur. Les apprenants savent à l'avance comment leur enseignant va réagir et se comporter car ils ont eu l'occasion de l'observer au cours de leurs activités antérieures. En d'autres termes, ils partagent une histoire commune dans laquelle on peut observer et trouver des fragments comportementaux caractéristiques pour l'ensemble des apprenants dans une école mais aussi pour le groupe-classe spécifique et l'enseignant. C'est ce climat qui va avoir des conséquences sur la nature, le nombre d'interactions entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes.

L'enseignant a pour obligation donc de créer un climat d'entente et de tolérance entre les interlocuteurs et d'instaurer des rapports sociaux qui permettraient la négociation et l'interprétation mutuelle de discours. Afin de réaliser ou d'aider à réaliser l'interaction au sein de la classe, l'enseignant devrait savoir doser les éléments didactiques et les éléments naturels de son discours. Tous deux forment les deux points extrêmes d'un continuum sur lequel se place le discours en classe de langue, selon le niveau de compétence linguistique des apprenants, l'attitude des membres du groupe...

La première chose qu'un enseignant puisse faire, c'est de prendre conscience de la façon dont il contrôle et instaure la distribution des tours de parole en classe. Il est invité à intervenir en cas de silences prolongés ou d'hésitations et de distribuer des tours de parole. Il peut le faire individuellement (« *Marija* » ?) ou collectivement (« *Qui peut me dire* ou *Qui sait...* »). Ensuite, il est souhaitable qu'il incite tous les apprenants à prendre la parole et s'abstienne d'apprécier les contributions des apprenants par un ou plusieurs jugements de valeur tels que (« *bravo, super* » !) mais de préférer les commentaires sur le contenu du discours tel que

(bonne idée, mouvement 15) comme le propose C. Kramsch car ce type de commentaire donne de la vraisemblance à des échanges en classe.

### 5.b. Les rôles de l'enseignant en milieu scolaire

Comme une suite logique au thème du climat en classe, je voudrais aborder les rôles qu'un enseignant peut assumer lors des interactions en classe en s'appuyant sur les transcriptions des cours de FLE faits par Madame Šabić.

Examinons d'abord comment le concept de rôle de l'enseignant est conçu par F. Cicurel.

« Alors que les rôles existent à différents degrés de concrétisation et de congruence, l'individu modèle son comportement comme s'ils étaient d'une existence et d'une clarté sans équivoques. Le résultat est de rendre certains aspects de ces rôles explicites, il crée et modifie ces rôles plutôt que de les rendre simplement apparents ; il s'agit donc d'un processus où l'individu crée un rôle tout en le jouant »

(Cicurel, 1972, p. 229)<sup>31</sup>

Les protagonistes d'un cours de langue sont les acteurs sociaux, personnes dotées d'un ensemble d'habitudes fonctionnant en milieu scolaire qu'ils suivent et transmettent (*contrainte sociologique*) et c'est pourquoi, au lieu d'utiliser le terme *fonction*, je préfère utiliser le mot *rôle*, pris dans trois sens distincts comme l'indique G. de Montmollin<sup>32</sup>(1965, cité par M. Postic, 1981). Il représente l'ensemble des exigences (normes, attentes, responsabilités, etc.) qui proviennent de la structure sociale et qui sont associées à une position donnée dans cette structure. Une deuxième signification du rôle comprend l'ensemble des actes que réalisent les individus vu qu'ils ont une position définie dans la structure sociale. Le troisième sens se réfère au système d'attitudes et de valeurs qu'a un membre d'une organisation.

Ces trois sens nous expliquent la complexité des rôles qu'un professeur de langue étrangère assume pendant le cours en interaction avec les apprenants. Ses comportements et actes pédagogiques résultent donc des définitions de ses rôles en salle de classe, ce qui veut dire

---

<sup>31</sup> CICUREL (A. V.), 1972: «Basic and Normative Rules in the Negotiation of Status and Role » in SUDNOW (D.) (ed.) : *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, 229-258.

<sup>32</sup> MONTMOLLIN, Germaine (de), La notion d'interaction et les théories de la personnalité, in *Les modèles de la personnalité en psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 5-37.

que le comportement professoral est, entre autres, une combinaison de plusieurs rôles par rapport aux apprenants - substitut de parents, juge, confident, détenteur des savoirs, etc.

Voici quelques idées des catégorisations possibles que je trouve extrêmement importantes car elles sont connues au niveau mondial:

Dans le but d'éclairer les rôles qu'un enseignant assume pendant le cours de langue, il est absolument nécessaire de mentionner Searle (1957, cité par M. Postic, 1981) et six rôles qu'il a identifiés chez l'enseignant:

1. *Directeur (Advisor)*. – Dans ce rôle, l'enseignant utilise son savoir et sa propre expérience pour déterminer le mode d'action de l'apprenant.
2. *Conseiller (Counselor)*. – L'enseignant établit le contact avec l'apprenant pour l'aider à découvrir ses propres modalités d'action et à formuler ses propres décisions ; il désire que l'étudiant ait une indépendance de pensée.
3. *Gardien de la discipline (Disciplinarian)*. – l'enseignant se réfère à des règles et à l'autorité.
4. *Informateur (Information giver)*. – Dans ce rôle l'enseignant donne des informations, mais s'abstient de donner son opinion. La communication d'un savoir dans le but d'un apprentissage lui paraît sa fonction principale.
5. *Stimulateur (Motivator)*. – L'enseignant utilise des situations de façon à ce qu'elles puissent être stimulantes pour l'étudiant et le conduire à l'action.
6. *Intermédiaire (Referrer)*. – Dans certaines circonstances, au lieu de traiter lui-même directement le problème, l'enseignant assure l'aide à d'autres personnes et fait dériver le problème et la responsabilité sur elles.

Ensuite, d'après de Ryan et Shapiro<sup>33</sup>, la conceptualisation du rôle de l'enseignant se fait en termes de tâches et de décisions. Trois catégories de tâches ont un effet sur le processus de l'apprentissage : *les tâches écologiques, les tâches didactiques et les tâches administratives*. Les premières traitent de la création d'un milieu qui comporterait une réflexion sur les caractéristiques du groupe-cible et des décisions sur l'arrangement de la classe et des apprenants, sur le sujet à enseigner, le matériel et les activités, les consignes, les règles didactiques et administratives. Les tâches didactiques affectent directement l'activité

---

<sup>33</sup> RYAN (D. W.), SHAPIRO (B. J.) (eds.) : *The IDEAL Classroom Environment Study : Teaching for Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1989.

cognitive des apprenants parce qu'elles consistent à présenter l'information et le matériel aux apprenants, à les leur faire apprendre, à les contrôler lors de leur apprentissage et à informer les apprenants de leurs progrès. Les dernières assurent le bon comportement des apprenants. Elles visent à établir les règles de discipline, à maintenir le courant d'activités et à intervenir dans les cas de mauvaise conduite.

En milieu scolaire, comme l'apprenant est aidé dans son processus d'apprentissage par l'enseignant, Louise Dabène<sup>34</sup> (1984) attribue à ce dernier trois fonctions principales :

a) la fonction de *vecteur d'information* : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir qu'il doit transmettre aux apprenants ;

b) la fonction de *meneur de jeu* : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges. Ce rôle lui donne largement la parole ;

c) la fonction d'*évaluateur* : c'est lui qui corrige et qui évalue positivement ou non les productions (orales et écrites) des apprenants.

Et finalement, je voudrais mentionner les fonctions de l'enseignant selon Porcher (1984) animateur, informateur, évaluateur, simulateur, négociateur sur lesquelles j'ai travaillé.

Avant de se pencher sur la multiplicité des rôles d'un enseignant de langue, aussi faut-il ressortir Teun A. van Dijk<sup>35</sup> (1979), sociologue du *texte*<sup>36</sup>, qui qualifie certains discours appartenant aux institutions de *textes de l'enfermement*. Pour le résumer en peu de mots, il distingue *le participant enfermeur*, celui qui possède un pouvoir de contrôle sur les autres participants parce que c'est l'institution (l'école, l'hôpital) qui lui a donné de la crédibilité grâce à laquelle il a le dernier mot et sanctionne les comportements qu'il trouve non conformes. Il est évident qu'un enseignant assume ce rôle. Bien qu'il ait beaucoup de privilèges, lui aussi, il est soumis à un protocole didactique qu'il est obligé de respecter.

---

<sup>34</sup> DABÈNE, L. : *Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère*, in R. Bouchard : *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, ELLUG. 1984. pp. 129-138

<sup>35</sup> VAN DIJK T.A. : *Les textes de l'enfermement*, communication au Colloque sur «L'enfermement» organisé par la Maison Descartes, Amsterdam (La Haye), dactylograph. 1979.

<sup>36</sup> Ibid. p.34.

Aussi, un *participant enfermeur*, comme je viens de l'expliquer, est celui qui sait tout et à qui les autres (apprenants, parents) viennent poser des questions. En reprenant le terme de F. Cicurel (2011), il est *détenteur des savoirs*. En quoi un enseignant est-il détenteur des savoirs? Pour l'expliquer, il donne les informations sur la matière enseignée (en montrant, élucidant), il donne des informations d'ordre méta- pédagogique en indiquant ce qu'il est important de retenir, hiérarchisant ainsi les contenus enseignés et ce que je trouve le plus important, il a comme devoir de les transmettre à ceux qui sont devant lui.

### **5. b. 1 Le rôle de détenteur des savoirs**

Observons dans la séquence qui suit comment l'enseignante, dans la conduite d'une interaction qui porte sur la forme et l'emploi du subjonctif présent, assume le rôle d'un *détenteur des savoirs* par rapport aux apprenants.

Adolescents, débutants en langue française, deuxième année d'apprentissage;

P *Alors/ qu'est-ce que nous avons fait aujourd'hui ?*

A1 *Nous avons fait le subjonctif*

P *le subjonctif présent oui on a vu deux cas d'emploi du subjonctif présent Anamarija/ dans quel cas on emploi le subjonctif présent ?*

A2 *uf...moi*

P *oui toi c'est parce qu'au début tu m'as dit : je sais rien Madame/c'est ma vengeance (une blague) oui/ après quoi ?*

(Rires)

A2 *euh/... /les verbes de nécessité/.../de vo-lon-té*

(en même temps avec l'enseignante)

P *oui après les verbes de nécessité et de volonté*

Dans cet extrait, qui ne dure que quelques secondes, il est évident que l'enseignante fait rappel à une histoire commune qu'ils partagent et qu'elle s'adresse à une apprenante en particulier parce que celle-ci a montré la méconnaissance du contenu grammatical que la classe vient d'apprendre. Pour aller plus loin, on peut dire que ce qui fait la situation extra scolaire différente d'une classe de langue c'est que *comme interlocuteur naturel, l'enseignant aurait pour l'objectif de «réduire l'incertitude» qui pourrait exister entre lui-même et les*

*apprenants mais en tant qu'enseignant il a parfois besoin de cette incertitude et mêmes d'erreurs pour justifier son existence et pour pouvoir faire des corrections nécessaires* comme le souligne R. Bouchard<sup>37</sup>. Ce qui est important de remarquer ici, c'est que l'usage des questions *fausses* en classe de langue démontre la haute position de l'enseignant, celle du *détenteur des savoirs*. Pourquoi? Afin de répondre à cette question, il faut faire un rappel à Goffman, qui assimile la question à *une prière de l'information* donc, le questionneur est en effet un *solliciteur* (Kerbrat-Orecchioni, 1988)<sup>38</sup>. Celui-ci pose la question à quelqu'un qui est supposé supérieur parce qu'il connaît la réponse, mais quand nous, en tant que professeurs, posons les questions aux apprenants, dans la majorité des cas il s'agit d'une question dite *fausse* ou *didactique*<sup>39</sup>.

En d'autres termes, l'enseignant connaît le plus souvent la réponse à la question qu'il pose contrairement aux vraies questions de la vie quotidienne. Dans cet échange pédagogique qui commence par une question fausse comme première intervention, celle-ci est suivie de la réponse d'une apprenante et la troisième intervention consiste en une évaluation par l'enseignant qui répète la bonne réponse de l'apprenante.

Comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent (*P oui toi c'est parce qu'au début tu m'as dit : je sais rien Madame/c'est ma vengeance*), le rôle de l'enseignant est marqué par une forte tentative de légitimer son propre propos et les activités didactiques proposées en classe. L'enseignant se fait, comme le dit Porquier<sup>40</sup> (1984), *gardien* de la norme langagière, tentant de la rationaliser, le plus souvent, par une explication ou en faisant appel à un argument d'autorité comme dans l'exemple suivant : (L'apprenante lit un petit texte du livre *le Nouveau taxi 2* sur le thème «Arrêter de fumer»);

P Sylvie/*la première phrase*

---

<sup>37</sup> BOUCHARD, R., « Le cours », un évènement oralographique structuré : étude des inter-actions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le Français dans le Monde : recherche et applications*, Cle-International, juillet 2005, pp : 64-74.

<sup>38</sup> KERBRAT-ORECCHIONI C. : *La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ?*, dans COSNIER J. et al. : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, 1988.

<sup>39</sup> Ce terme est emprunté à SPRENGER-CHAROLLES, L. (1983) : « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte » dans *Pratiques* 40, Metz.

<sup>40</sup> PORQUIER, R. (1984): Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/ apprentissage des langues, *LINX*, 11, Université Paris X, 96-115.

*A1 C'est juste un petit problème de santé/ C'est tout/C'est b./ Il vaut mieux que tu as... ailles*

*P que tu ailles*

*A1 que tu ailles voir un médecin*

*P Il vaut mieux que tu ailles voir un médecin/que tu ailles/c'est quoi déjà ?*

*A1 euh*

*A2 le subjonctif présent*

*P aha/c'est le subjonctif qu'on a vu aujourd'hui/de quel verbe ?*

*A2 aller*

*P aller*

L'enseignante donc, montre une tendance à essayer de réduire les difficultés et signale ces mêmes difficultés pour guider l'apprenante ou la mettre en garde sans dire à haute voix que l'apprenante vient de faire une erreur.

### **5. b. 2. Le rôle d'évaluateur**

Dans les extraits précédents, il est possible de percevoir un autre rôle de l'enseignant qui est peut-être le seul dont les apprenants sont conscients.

Depuis toujours, le métier d'enseignant comprend, entre autres, le pouvoir d'évaluer les productions des apprenants car c'est ce que la société globale et l'institution éducative lui assignent. Au niveau global, comme l'identité enseignante se caractérise comme une activité d'évaluation, l'enseignant doit prendre en compte non seulement les divers savoirs et savoir-faire dont elle est constituée, mais également tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'individu.

De nombreuses études ont montré que les enseignants reproduisent les procédures par lesquelles ils ont eux-mêmes été évalués au cours de leurs études. Cette évaluation est souvent imposée par l'institution scolaire : elle classe les apprenants entre eux et elle suit une démarche implicite qui est présente dans cette institution où l'enseignant travaille et où il est obligé, plus ou moins, de suivre des règles d'évaluation. Il lui est imposé une évaluation sommative qui vise à délivrer notes et diplômes mais les enseignantes que j'ai observées ont choisi une approche qui relève de l'information réciproque entre l'enseignant et l'apprenant – évaluation formative et auto-évaluation par lesquelles l'enseignante cherche à savoir si l'apprenant a atteint ou pas les objectifs fixés et communiqués par l'enseignant. Pour aboutir à

une auto-évaluation, ces évaluations donnent des informations commentées à l'apprenant afin de co-construire des savoirs (d'un côté les savoirs nécessaires à l'enseignant pour orienter, organiser au mieux son enseignement et de l'autre, les savoirs qui mènent à la reconnaissance de leurs propres compétences pour se situer dans le processus d'apprentissage dans lequel ils sont émergés). Aussi, les deux enseignantes que j'ai observées ont recours, consciemment ou non, à trois grandes fonctions de l'évaluation de V. Et G. De Landsheere<sup>41</sup> ;

1. le pronostic – qui sert à orienter le niveau réel d'un nouvel élève. Cela permet aux apprenants de s'interroger sur leurs motivations et de prendre les décisions adéquates de manière autonome, ils peuvent gérer l'apprentissage eux-mêmes et c'est aux enseignants de leur donner de bonnes conditions pour progresser.
2. le diagnostic – qui sert à réguler parce qu'il intervient (comme l'évaluation formative) tout au long du cursus de formation, grâce à lui, l'enseignant analyse l'état et fait tout ce qui est nécessaire afin de faire progresser l'apprenant.
3. l'inventaire – en fin du cursus. Il peut prendre la forme d'une évaluation sommative, dite certificative.

En tout cas, il y a ce qu'on appelle le *tandem enseignant/ apprenant*<sup>42</sup> où l'enseignant ne cherche pas à tout évaluer, il choisit ce qui est extrêmement important et indispensable et il vérifie si cela est maîtrisé ou pas (il revient en arrière, reprend, approfondit, change de tactique, il réajuste le cursus, il régule l'enseignement, etc.).

### **5. b. 3. Le rôle de négociateur**

Ensuite, plutôt que d'occuper une position qui a ses règles établies par l'école ou une autre institution, l'enseignant et les apprenants doivent modifier leur comportement et se conduire selon des règles, pas seulement celles qui leur sont imposées, mais aussi celles qu'ils ont construites ensemble au sein de la classe et qui sont issues de leur interaction réciproque.

Par conséquent, c'est à eux, à l'enseignant et aux apprenants, d'organiser et rendre possible ce va-et-vient constant d'hypothèses et de vérification de ces dernières qui émergent dans une

---

<sup>41</sup> LANDSHEERE (DE) G. : *Définir les objectifs de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1984.

<sup>42</sup> LANDSHEERE (DE) G.: *Introduction à la recherche en éducation*, Armand Colin- Bourrelier, Paris, 1982.

classe de langue. C'est pourquoi, chez un enseignant, il est normal de remplir le rôle de négociateur.

Il faut attirer l'attention sur le fait qu'il négocie par exemple entre les différences individuelles entre les apprenants et le programme qu'il doit suivre, entre ses préférences et celles des apprenants, etc.

En ce qui concerne la notion de négociation, *elle a lieu entre ma perception du problème et celle de mon interlocuteur, entre ma perception de son point de vue et sa perception du mien* (Berger, 1979), elle s'opère à travers l'organisation des tours de parole, le ménagement des thèmes du discours et l'accomplissement des tâches de la communication. Postic<sup>43</sup> va encore plus loin dans ses explications: « *Dans le rôle de médiateur qu'il exerce, l'enseignant n'est pas neutre, parce qu'il s'engage entièrement dans la situation pédagogique, avec ce qu'il croît, ce qu'il dit et fait, ce qu'il est. Suivant le ton qu'il adopte, le regard qu'il lance, le geste qu'il esquisse, son message prend une valeur spécifique pour l'ensemble des élèves et une résonance particulière pour certains d'entre eux.* »

En plus, il faut y ajouter la médiation culturelle qui est un rôle clé d'un enseignant dans la vision du CECR. Dans le but de faire communiquer efficacement les apprenants dans la langue et la culture des autres, chaque enseignant doit être capable de distinguer les différences et les similitudes et de s'informer sur de nouvelles tendances et des valeurs entre les sociétés.

#### **5. b. 4 Le rôle d'animateur**

Comme le dit Gaston Mauger (1957, cité par Cicurel, 1985) dans l'article qu'il consacre à ce sujet :

«le professeur est un comédien, c'est-à-dire que non seulement il faut qu'il se serve du geste, il faut qu'il se serve du dialogue, il faut aussi qu'il fasse passer entre lui et les élèves le courant qui s'établit entre le comédien sur la scène et son public...Il faut naturellement se servir du geste parce que le geste est expressif ; il faut que le dialogue soit constant parce que seul il maintient l'intérêt éveillé<sup>44</sup> »

---

<sup>43</sup> POSTIC, M.: *Observation et formation des enseignants*, PUF, 2<sup>e</sup> édition, coll. «Pédagogie d'aujourd'hui», 1981.

<sup>44</sup> MAUGER, G.: *Sept leçons pédagogiques*, Alliance française de La Havane, 1957.

Cette idée est présente chez Porcher dans un<sup>45</sup> des articles qui traitent du métier enseignant. Selon lui, la classe est un *spectacle* où l'enseignant est un *show-man*, celui qui a pour tâche et pour obligation de retenir l'attention des *spectateurs-apprenants*, d'éviter l'ennui et enfin de les inviter à participer activement au spectacle, autrement dit, à s'engager. Porcher souligne que ce métier repose sur la représentation qui se base sur la recherche d'une proximité maximale entre la classe et la vie de tous les jours sur ce qui touche aux documents et à la communication en classe de langue. Pour Porcher, il est d'une grande importance de dire qu'aujourd'hui, la langue cible n'est pas seulement le but mais aussi le moyen que l'apprenant utilise pour communiquer et échanger avec les autres.

Parvenu à ce point, j'aimerais présenter une véritable mise en oeuvre pédagogique de la part de l'enseignante qui a incarné la double identité du *comédien-enseignant*. Elle a décidé de procéder par une action qui n'est pas si habituelle en salle de classe en invitant les apprenants à lui donner des conseils comme s'il s'agissait d'une situation de la vie réelle.

(adolescents, la 2<sup>ème</sup> classe, la 2<sup>ème</sup> année d'apprentissage, niveau A2, *le Nouveau Taxi 2!*)

*P Vous allez donner quelques conseils à moi/ vous me connaissez bien/surtout aujourd'hui je suis très très stressée et mon stress/ ça se manifeste comment?*

(silence)

*P je crie parfois/.../ quoi encore/comment vous connaissez que je ne vais pas très bien?*

*A1 vous n'êtes pas relaxée*

*P oui/.../quelques fois je ne suis pas souriante/donc je vous prie de me donner quelques conseils/j'attends un conseil de chacun de vous*

(silence pendant qu'ils prennent des notes)

*P allez-y!*

*A il faut que vous alliez dormir*

*P merci beaucoup/ oui il faut que j'aille dormir/super/ et comment feriez-vous pour votre cours de français si je vais dormir?/.../vous pouvez être silencieux, travailler seuls/d'accord*

(rires)

*A2 si vous êtes stressée, vous pouvez rester à la maison/et essayer de se reposer*

---

<sup>45</sup> PORCHER, L. : *Paradoxes sur un enseignant*, Études de Linguistique Appliquée., 55, 76-85, 1984.

*P merci, c'est gentil/Marko*

*A3 si vous êtes malade/restez à la maison*

*P oui/quand je suis malade je reste chez moi/Sylvie*

*A4 euh/ il faut que vous preniez des vacances pour vous en destination avec (inaudible)*

*P oho/ ça j'apprécierais vraiment!*

Comme nous le voyons, bien que l'enseignante ait inversé les rôles et qu'elle ait introduit les éléments extra-scolaires en classe de langue, elle n'est pas parvenue à s'échapper de sa tâche principale, autrement dit, d'enseigner. Pour chaque enseignant, toute activité en classe doit viser à un but autre que l'amusement simple.

En d'autres termes, dans cet extrait-ci l'enseignante veut aussi que les apprenants aboutissent à un élargissement de leur répertoire linguistique et donc à l'acquisition des structures et qu'ils réalisent le but de l'unité grammaticale qu'ils viennent d'apprendre à travers la prise de gestion du discours. Tout cela serait impossible et inutile si les apprenants ne voulaient pas s'engager dans l'apprentissage. Bange (1992, cité par Vasseur, 1993) souligne que le non-natif a le choix de devenir « candidat-apprenant<sup>46</sup> » ou non. Selon cet auteur, « l'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif<sup>47</sup> », et il insiste sur la nécessité de bien distinguer entre les deux rôles : celui de locuteur non-natif et celui d'apprenant. Autrement dit, ce choix d'apprendre ou non doit être fait uniquement par l'apprenant. C'est à lui de s'engager et de profiter des occasions que lui donne l'enseignant.

### **5. b. 5. Le rôle de simulateur**

Avant de passer à d'autres rôles qu'un enseignant assume lorsqu'il fait son cours, il me semble indispensable de mentionner quelques questions didactiques que Porcher se pose dans son article pré-mentionné. La première qu'il se pose porte sur ce que l'enseignant de langue

---

<sup>46</sup> BANGE, P.: *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles*. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 1, 53-86. 1992.

<sup>47</sup> Marie-Thérèse Vasseur, « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*[En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 20 octobre 2013. URL : <http://aile.revues.org/4855>

vivante simule. Selon lui, en classe tous les participants simulent la communication sociale de façon que cette simulation conduise à une maîtrise optimale des éléments abordés lors de la communication qu'on feint. Ensuite, il perçoit qu'en classe, l'efficacité du processus communicatif repose sur une démarche inverse. Là, les participants vont vers ce qui est désigné comme *naturel* à travers *l'artificiel*.

Par conséquent, on peut en déduire que l'enseignant se trouve en position de *simulateur*. Pour expliquer ce terme dans le contexte éducatif, j'utilise les extraits suivants qui nous démontrent bien cette position inévitable d'un enseignant:

(adolescents, la 2<sup>ème</sup> classe, la 2<sup>ème</sup> année d'apprentissage, niveau A2, *le Nouveau Taxi 2!*)

*P OK/quel est le dernier texte/le dernier sujet que nous avons fait de notre manuel s'il vous plaît?/ Rappelez-moi/vous savez que j'oublie toujours*

...

*P on va voir comment fonctionne votre subjonctif en situation*

(distribue les fiches)

*P Anamarija/vous allez commencez/alors/on vous écoute/*

*A1 il faut qu'il boi...*

*P il faut qu'il/ je n'ai pas entendu/il faut que vous ou que tu/*

*A1 qu'il*

*P aha/d'accord/ il faut qu'il/*

*A1 euh/il bu...*

*P il faut qu'il boi-ve (elle le prononce en même temps qu'Anamarija)*

*A2 beaucoup d'eau ?*

*P oui*

*A2 mange moins*

*P il faut qu'il mange moins*

*A2 il faut qu'il fasse beaucoup de sport*

*P oui*

*A2 il faut qu'il dormi*

*P bravo/dormi ?/c'est quelle forme ?il faut qu'il dorme/oui ça c'est le subjonctif présent*

Ce que l'on remarque dans ces deux extraits, c'est que pour un enseignant il ne suffit pas de rapporter un savoir, de le décrire, il lui faut aussi transformer ce savoir en discours de *communicateurs* (Porcher 1984, p.80) – il doit s'adapter aux connaissances et besoins de son public dans une situation d'enseignement, ici et maintenant. En jouant son rôle, il fait comme s'il ne savait pas tout ce qu'il sait, il se place (volontairement) à un degré inférieur de savoir. Il fait semblant de ne pas entendre pour que l'apprenant reproduise son énoncé en évitant les erreurs qu'il vient de commettre.

Donc, sur le plan méthodologique, il feint de ne pas savoir pour pouvoir expliquer mais aussi pour pouvoir évaluer (interroger, contrôler les acquis). Toutes ces actions visent à un but plus important : l'autonomie de l'apprenant. Il a de bonnes raisons pour les actions effectuées car c'est à lui de faire parler le plus de personnes possible, de corriger discrètement les fautes et les erreurs trop grandes ce qui représente un des obstacles les plus délicats à surmonter en classe.

De plus, l'enseignant doit intervenir dans un moment de l'interaction qu'il estime le plus souhaitable pour la correction sans nuire à la production des apprenants et à la globalité de l'interaction au sein de la classe de langue. Faire la sourde oreille, feindre de ne pas entendre les fautes est une des manières assez souples de faire répéter à l'apprenant la forme correcte.

## **6. Conclusion**

Plutôt que de se pencher sur une seule variable qui influence l'agir professoral en classe de langue, j'ai préféré démontrer la diversité des éléments qui apparaissent lors du processus de l'interaction et en faire sortir quelques traits distinctifs que je trouve indispensables à la compréhension du métier enseignant.

Afin de concrétiser cette démarche, j'ai proposé plusieurs analyses détaillées des interactions en classe de langue tout en variant les enseignantes et les niveaux de connaissances en langue française auprès des apprenants que j'ai enregistrés.

Mon but était de démontrer clairement que l'interaction dans une classe de langue s'établit selon certaines règles dépendant du projet didactique, autrement dit, des objectifs à atteindre.

Il est facile à remarquer que l'interaction est ressentie comme interprétation et compréhension mutuelles et celle-ci est comprise comme une construction de discours en collaboration. Tout

apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes ou personnalités. Celles-ci s'engagent, au sein de la classe, dans une interaction personnelle où chacun possède ses propres qualités et où cette liaison n'existerait pas s'il n'y avait pas de prise de conscience de leurs responsabilités et obligations vis-à-vis l'un de l'autre et non seulement vis-à-vis de la matière à enseigner ou à apprendre. Curran<sup>48</sup> insiste sur le besoin d'enseigner pour l'enseignant et la nécessité de l'apprenant d'apprendre.

Comme nous avons vu, un des rôles multiples de l'enseignant est de fournir à l'apprenant des savoirs et un des facteurs qui jouent les rôles déterminants dans le processus d'apprentissage est le désir d'apprendre de la part de l'apprenant. C'est comme cela qu'une liaison d'interdépendance en classe s'établit.

Donc, en dehors d'aptitudes requises par la nature de la matière enseignée (dans le cas présent, il s'agit du français langue étrangère), nous avons vu qu'il doit exister chez l'enseignant une aptitude à établir la relation. Cette aptitude se manifeste par des transformations constantes dans l'enseignement des langues, c'est-à-dire par une qualité des rôles assumés par l'enseignant lors du processus de l'interaction. Face à une situation en classe, ce dernier doit s'adapter et arranger son enseignement pour que les buts (objectifs éducatifs spécifiques) qu'il a imaginés, soient atteints. Il cherche à trouver le chemin qui conduirait vers l'acquisition à travers le processus de l'interaction. A partir des transcriptions et des commentaires faits lors d'élaboration de ce travail, on peut affirmer que les attitudes et comportements de l'enseignant ont une influence sur les apprenants et ces derniers exercent aussi une ou plusieurs actions sur lui.

Cependant, nous avons remarqué que les conventions de prises de parole diffèrent suivant le type de discours et qu'en classe, il s'agit d'un discours asymétrique caractérisé par une personne qui a le rôle d'un détenteur des savoirs, qui est supérieur ou d'un discours dans lequel les participants se situent au même niveau et parmi lesquels s'instaure un échange symétrique.

Si le discours en classe n'est qu'asymétrique, une des premières responsabilités de l'enseignant est de permettre à d'autres formes de discours d'y prendre place et de montrer une plus grande flexibilité de comportement.

---

<sup>48</sup> CURRAN (C. A.): *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River, Apple River Press, 1976.

## 7. Conclusion générale

L'action pédagogique s'inscrit dans l'expérience vécue, elle représente un va-et-vient constant (parfois compliqué) entre ce qu'on imagine dans notre tête en tant qu'enseignant et ce qui est réalisable en salle de classe.

C'est pour cela qu'une transformation continue est nécessaire et indispensable à un bon enseignement qui favorisera l'interaction en classe, incitée ou non de la part de l'enseignant. Il existe ce qu'on appelle l'*art d'enseigner*, un terme qui repose sur une base complexe composée de différentes parties dont chacune a ses propres valeurs, qualités et désavantages. Par exemple, par rapport au processus de changement de comportement, Hough et Duncan (1970, cité par M. Postic, 1981)<sup>49</sup> proposent une définition analytique de l'acte de l'enseignement. Ils le définissent comme une activité comprenant quatre phases :

- *une phase d'organisation*, au cours de laquelle l'enseignant détermine les objectifs généraux puis spécifiques et où il sélectionne les moyens pour les atteindre ;
- *une phase d'intervention* qui comprend toutes les stratégies et les tactiques dans la classe qui rendront l'interaction en classe réalisable et intéressante aux apprenants ;
- *une phase d'analyse* des données
- et finalement, *une phase d'évaluation* de l'ensemble de cours (si le cours a réussi, si les apprenants ont participé aux échanges...)

Je suis d'accord avec ces deux auteurs, mais je trouve qu'ils ont omis une partie très importante dans leur analyse. L'acte d'enseignement ne peut pas être réduit seulement à ces composantes parce qu'ainsi on niera et négligera l'importance de, par exemple, ses relations avec les apprenants (aspect affectif de l'enseignement). De plus, le cours de langue ne se déroule pas seulement en salle de classe, en effet l'enseignant passe beaucoup de temps à trouver, préparer les activités qu'il trouve adéquates avant le cours.

Autrement dit, il faut observer le comportement professoral non seulement au sein de la classe mais aussi en dehors du milieu dans lequel il s'exerce (par exemple le statut du français à l'école, y a-t-il ou non une salle de classe destinée l'enseignement du français ou l'enseignant doit-il changer de salle constamment?).

---

<sup>49</sup> HOUGH et DUNCAN, J.: *Teaching: Description and Analysis*, Addison Wesley, 1970, p.460

Enfin, l'enseignant devrait être habile à résoudre les problèmes d'enseignement dans diverses situations, pas seulement celles qui se déroulent en salle de classe devant les apprenants. C'est pourquoi il est absolument nécessaire d'observer et de prendre en compte toutes ces composantes sur lesquelles repose l'agir professoral.

## **8. Bibliographie**

CICUREL, F. : *Parole sur parole ou le métalangage dans la salle de classe*, Paris, CLE International, 1985.

CICUREL, F. : *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011 (collection Langues et didactique)

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

COURTILLON, J. : *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003. (Collection « F »)

DEFAYS, Jean-Marc, Delcominette Bernadette, Dumortier Jean-Louis, Louis Vincent: *Didactique du français*, Proximités, E.M.E, 2003

GRANDCOLAS, B. : *La communication dans la classe de langue étrangère*, in: *Le Français dans le Monde*, 153, pp. 53-57, 1980.

KRAMSCH, C. : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Didier-Hatier, 1984 (collection « LAL »)

MOIRAND, S. (rédaction de la présentation): *Le discours : enjeux et perspectives*, Hachette, juillet 1996, collection Le français dans le monde/Recherches et applications (articles de van Dijk, Maingueneau, Kerbrat-Orecchioni, Charaudeau, Bonnafous, Sanders, Siblot, Brès, Détrie, Bronckart, Sanders, Bouchard, Véronique et de chercheurs du CEDISCOR).

POSTIC, M.: *Observation et formation des enseignants*, PUF, 2<sup>e</sup> édition, 1981 (collection «Pédagogie d'aujourd'hui»)

REBOULLET (sous la direction de) : *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1971 (Collection « F »)

SCHIFFLER, L. : *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Hatier, juillet 1984 (collection « LAL »)

TAGLIANTE, C. : *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Nouvelle édition, CLE international, techniques et pratiques de classe, 2005.

VRHOVAC, Y. : *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2001.

## **Sitographie**

<http://www.aile.revues.org>

<http://www.dbu.univ-paris3.fr>

<http://cediscor.revues.org/>

