



**HAL**  
open science

## L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde

Violaine Bigot

► **To cite this version:**

Violaine Bigot. L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. Communiquer : Revue de communication sociale et publique, 2017, Communications au travail et conception de dispositifs de formation, 18, pp.5-27. hal-01446418

**HAL Id: hal-01446418**

**<https://hal.science/hal-01446418>**

Submitted on 1 Feb 2017

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

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

## L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde

**Violaine Bigot, Ph. D.**

Maîtresse de conférences, Département de didactique du français langue étrangère  
Diltec, ea 2288, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, USPC, France

### Résumé

D'abord étudiées dans le champ de l'analyse du discours et des interactions, dans une perspective que nous qualifions de « typologique », puis dans le domaine de l'acquisition des langues, les interactions verbales qui se développent dans les cours de langue vivante ont plus récemment été étudiées avec les cadres méthodologiques et théoriques de la didactique professionnelle. Cet article revient sur l'intégration de ces travaux au champ de la didactique des langues et sur leur exploitation dans le domaine de la formation des enseignants de français langue étrangère en France. Il explicite les apports des différents cadres d'analyse d'interactions verbales didactiques enregistrées et transcrites au champ de la formation professionnelle de ces enseignants et il pointe certaines difficultés déontologiques et pratiques qui naissent lorsqu'on mobilise l'analyse de ces corpus pour le développement de la professionnalité d'enseignants en formation initiale.

Mots-clés : interactions didactiques, didactique professionnelle, acquisition des langues,, gestes professionnels, correction.

### Abstract

*First studied in the field of discourse and interaction analysis, then in the field of second language acquisition research, second language classroom interaction has more recently been studied in the field of "occupational didactic". In France, second language classroom interaction was slowly integrated as a legitimate object in the field of language teaching research but it still plays a marginal role in second language teacher's training. This article analyzes this slow legitimation and the effective contribution of these researches in the academic French as a second language teacher's training program. It also underlies some of the difficulties that emerge when basing a training course on second language analysis.*

*Keywords: second language teaching, teacher training program, classroom interaction, second language acquisition, occupational didactic, teacher's discourses, educational gestures.*

L'enseignement relève, avec d'autres métiers comme celui d'avocat ou d'opérateur de centre d'appel<sup>1</sup>, de ce que Cohen (cité dans Boutet, 2016) appelle les « métiers de langage », où « l'activité de langage constitue le tout du travail » (non paginé). Dans le contexte de l'enseignement des langues secondes (L.S.), l'activité de langage ne constitue pas seulement le tout du travail enseignant, elle constitue également le tout du travail apprenant et des objectifs que poursuivent les cours.

<sup>1</sup> Laforest et Turcotte, ici même

Il n'est donc pas surprenant que, dans le champ de la didactique des L.S.<sup>2</sup>, la notion de communication soit au cœur de nombreuses discussions théoriques : situation de communication, compétence de communication, approches communicatives, etc. Elle est aussi au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage, que l'on pense aux interactions constantes entre l'apprenant et des discours écrits ou des oraux dans la L.S. (manuel, articles, sites...), ou aux interactions qui se développent dans la classe, entre apprenants ou avec l'enseignant. C'est aux recherches qui, depuis une quarantaine d'années, prennent pour objet ces interactions verbales enregistrées ou filmées dans des cours de langue puis transcrites qu'est consacré cet article. La question que l'on se pose est celle de la place qu'occupent ces recherches dans le champ de la formation initiale des enseignants de langue. On cherche à comprendre comment elles peuvent contribuer à la dimension professionnalisante de la formation des enseignants de L.S.

D'abord étudiées dans le champ de l'analyse des discours et des interactions, dans une perspective que nous qualifions de « typologique », puis dans le domaine de l'acquisition des L.S., les interactions verbales qui se développent dans les cours de L.S. ont plus récemment été étudiées avec les cadres méthodologiques et théoriques de l'analyse du travail et dans la perspective de la didactique professionnelle. Nous rappelons cette évolution dans une première partie de l'article, qui présente ces recherches autour de trois « ordres de compréhension » : la typologie des interactions, les études sur l'acquisition des L.S. et l'étude des pratiques professionnelles. La deuxième partie de l'article montre comment l'évolution des sciences du langage, d'une part, et de la didactique des langues, d'autre part, ont permis que les recherches sur les interactions en classe trouvent leur place dans le champ de la didactique des langues telle

---

<sup>2</sup> Par commodité, nous appelons ici « français langue seconde » le champ de la didactique qui étudie l'enseignement du français à des publics dont le français n'est pas la langue (ou une des langues) de première socialisation et qui ont besoin ou envie de développer leurs compétences en français. Le terme est donc pris ici dans un sens générique qui

qu'elle s'est développée dans le domaine francophone. Dans une troisième partie, c'est à leur intégration dans le champ de la formation, en France, des enseignants de français L.S. que l'on s'intéresse. On y montre comment l'approche typologique et l'approche acquisitionniste, conduites à partir d'enregistrements de cours transcrits, peuvent nourrir la réflexion sur le métier d'enseignant. La dernière partie conclut l'article en pointant certaines difficultés déontologiques et pratiques qui naissent lorsqu'on mobilise l'analyse de ces corpus pour le développement de la professionnalité d'enseignants en formation initiale.

### **« Comprendre » les interactions en classe de langue, un projet déjà ancien**

Les discours puis les interactions en classe de langue se sont constitués en objet de recherche dès la fin des années 1970. Ce champ a, par la suite, connu divers développements (Cicurel, 2015). L'analyse linguistique d'interactions enregistrées en classe de langue a permis, notamment avec, au départ, les outils de l'analyse du discours et de la linguistique interactionnelle, de décrire et de mieux comprendre ce type de discours en interaction. Pour Laucken (cité dans Bange, 1995), pour « comprendre » « un objet (quel qu'il soit : des sons, un argument, une action, un accident de chemin de fer [*sic*] etc. » il faut le ranger « dans un ordre qui l'englobe et qui est jugé cohérent » (p. 12)<sup>3</sup>. Cette définition implique que l'on peut comprendre différemment un même geste ou un même objet « selon le contexte dans lequel on l'insère et avec lequel on juge qu'il s'accorde » (*op. cit.*). Nous proposons de ranger les recherches sur l'analyse des interactions en classe de langue dans trois grands « ordres de compréhension ».

### **Les interactions didactiques en classe de langue : un type particulier d'interaction (approche typologique)**

---

couvre d'autres catégories mobilisées dans le champ : français langue étrangère, français langue de scolarisation, français langue professionnelle...

<sup>3</sup> Bange (1995) cite également Hörmann, pour qui la compréhension est « l'attribution d'un sens par l'insertion dans un ensemble » (p. 12).

C'est probablement sous l'influence de questionnements sur les méthodologies d'enseignement des langues et notamment les méthodologies (ou approches) dites « communicatives » que se sont développées les recherches qui replacent les interactions de classe dans l'ordre global des interactions verbales. Cicurel (1986), reprenant le concept de « textes de l'enfermement » proposé par Van Dijk, s'interroge sur les points communs que peuvent avoir la communication didactique et la communication dans d'autres institutions « enfermantes » comme l'hôpital, la police, etc. Coste (1984) se demande, pour sa part, en quoi ces interactions sont fondamentalement différentes des autres interactions et il remet en cause la pertinence de la distinction « naturelle »/« artificielle » pour analyser les échanges en classe. Plus tard, d'autres recherches interrogent l'introduction, dans le cadre didactique, de types d'interactions empruntées aux échanges « informels », comme la « conversation » (Bigot, 1996; Pekarek, 1999<sup>4</sup>).

La question de la structure de l'interaction didactique constitue un serpent de mer que l'on discute depuis Sinclair et Coulthard (1975)<sup>5</sup>. Altet (1994) et Bouchard (2005), entre autres, proposent des synthèses de ces travaux qui, au-delà de l'élaboration d'un modèle hiérarchique, contribuent à identifier des modes organisationnels typiques de l'interaction didactique. Les travaux de Bellack et de ses collaborateurs, résumés par Crahay (1989), montrent, dès 1966, que la plupart des interventions des enseignants ont pour but de solliciter une prise de parole des apprenants et d'évaluer cette prise de parole, structurant l'échange autour de la « triade – sollicitation, réponse, réaction » (Crahay, 1989, p. 70). D'autres travaux, comme ceux de Sinclair

---

<sup>4</sup> Cette recherche s'intéresse à des questions d'appropriation des langues dans l'interaction et relève donc aussi du deuxième ordre de compréhension.

<sup>5</sup> Sinclair et Coulthard (1975), dans leur recherche conduite entre 1970 et 1972, répondaient certes à un appel du *Social Science Research Council* sur « les aspects linguistiques des interactions maître/élèves », mais leur projet portait plus largement sur l'étude de « l'architecture du jeu discursif » (Bachmann, Linfenfeld et Simonin, 1981, p. 162).

et Coulthard, confirment la prépondérance de ce schéma qui peut servir de matrice reproduite en boucle pour faire avancer l'interaction, comme dans l'extrait ci-après :

*Extrait 1) Corpus Diltec-Idap – Français langue professionnelle : lecture d'une lettre commerciale*<sup>6</sup>

1. P : son activité très bien hein ↗ donc on connaît + son nom est ce qu'on peut dire cela mieux que que le nom + il n'y a pas un autre terme
2. Af : raison sociale
3. P : très bien donc on connaît la raison sociale et on connaît aussi ↗
4. As : activité l'activité
5. P : l'activité d'accord bon + qu'est-ce qu'on connaît d'autre sur cette société ↗ est-ce qu'on a d'autres informations + + oui ou non ↗ + non ↗ par rapport à la lettre est-ce qu'on a d'autres informations
6. Af : qu'il y a un restaurant
7. P : on sait qu'il y a un restaurant oui mais sur la l'entreprise + hein elle même hein sur l'identité de l'entreprise
8. Af : qu'elle est à XX Annecy
9. P : ah on sait qu'elle est à Annecy ah oui c'est juste pourquoi

---

<sup>6</sup> Conventions de transcription des extraits :

↗ : intonation qui marque une interrogation

+ : pause brève ; ++ : pause plus longue ; +++ : pause de 4 secondes et plus (durée indiquée entre parenthèses)

= : enchaînement très rapide des tours de parole

XX : segment incompréhensible (chaque X symbolise une syllabe)

< > : commentaires sur le para-verbal et le non-verbal

Euh : les deux points indiquent un allongement du son vocalique

MAJ : augmentation du volume sonore

Cet extrait illustre un mode « classique » de conduite de l'interaction didactique où chaque intervention de l'enseignante contient une évaluation de la dernière intervention d'apprenant (très bien, d'accord bon, oui, c'est juste...) et se termine par un acte de parole qui sollicite une information de la part des apprenants (phrase négative à valeur d'interrogative en 1, sollicitation d'achèvement d'énoncé en 3, question en « est-ce que » en 5). Les interventions des apprenants y sont uniquement de type « réactif », généralement courtes, et enserrées entre deux interventions enseignantes.

D'autres prérogatives de l'enseignant dans la structuration des échanges ont été mises en valeur, comme l'ouverture et la clôture des petites et grandes unités de découpage, l'introduction des thèmes, la distribution de la parole...

On s'est interrogé sur la spécificité des conventions que suivent les participants à un cours de langue pour se comprendre et agir de manière coordonnée. La spécificité des questions posées en classe, qui ne doivent pas être interprétées comme de vraies questions, mais comme des questions dont l'enseignant connaît la réponse et qui invitent l'élève à montrer ce qu'il sait (ce que les Anglo-Saxons appellent la « *display question* ») constitue l'une des plus connues de ces conventions. D'autres conventions, partagées par les interactions didactiques de différentes disciplines (la classe est par exemple un des rares lieux où l'on accepte les compliments sans chercher à en diminuer la portée), ou au contraire plus spécifiques aux interactions en classe de langue (comme les glissements métalinguistiques continuels qui « orientent » l'interprétation des énoncés, la très grande étendue des thèmes légitimes dans l'échange, les glissements fictionnels fréquents pour expliquer des mots), ont été mises à jour, notamment dans les travaux de Cicurel (notamment 1994, 2002, 2015).

Au-delà de la diversité de leurs cadres théoriques (pragmatique, ethnographie de la communication, analyse du discours...), ces études ont en commun d'identifier des caractéristiques de la communication en classe par comparaison avec d'autres types d'interactions. Nous qualifions la démarche d'« approche typologique des interactions ».

### **Les interactions didactiques : un espace d'appropriation langagière**

Dans différents champs de la didactique<sup>7</sup>, on s'est intéressé aux traces que le développement des compétences de l'apprenant laisse dans l'interaction. L'étude du développement des compétences en L.S. de l'apprenant et donc la recherche de traces d'une (potentielle<sup>8</sup>) acquisition langagière constitue un deuxième « ordre d'intelligibilité » des interactions didactiques exploré ces trente dernières années. C'est à l'aune de l'ensemble des activités cognitives que peut conduire un locuteur apprenant d'une L.S., engagé dans une interaction avec un locuteur linguistiquement plus expert dans cette L.S., que l'on étudie alors les interactions de la classe de langue, avec des questions et des outils d'analyse qui s'inscrivent dans le paradigme interactionniste des recherches en acquisition des langues secondes. Ce champ de recherche ne s'est pas immédiatement ouvert aux terrains de la classe, pour diverses raisons analysées par Coste (2002).

---

<sup>7</sup> Par exemple, les recherches sur les ateliers de discussion philosophique qui s'appuient sur les enregistrements de débats philosophiques entre enfants pour identifier, dans les échanges, des traces du développement de la compétence des participants à penser philosophiquement sont nombreux. Les reformulations, comme lieu de d'articulation entre pratique langagière et développement de la pensée, y sont notamment l'objet d'une attention toute particulière (Auriac, 2007; Carraud, 2005).

<sup>8</sup> Qualifier le développement de la compétence des apprenants inféré à partir des « traces » observables dans l'échange de « potentiel » est un signe de prudence épistémologique que l'on retrouve dans d'autres champs d'étude des interactions didactiques. Ainsi, à propos de l'impact des discussions philosophiques, Auriac (2007) formule la réserve suivante : « Le progrès intellectuel doit être pensé comme un effet différé et non un immédiat des discussions. C'est pourquoi on ne saurait décider de l'impact d'une discussion, mais davantage établir des liens entre la pratique régulière sur le long terme de discussions [...] et une transformation progressive des cognitions » (p. 117).



À partir des années 1990 cependant, les colloques Focal<sup>9</sup> ont accueilli des recherches conduites sur des corpus recueillis en contexte didactique et la revue *Acquisition et interaction en langue étrangère* y a consacré de nombreux articles. On pense notamment à l'article fondateur de Bange (1992) et à plusieurs articles des numéros 12 (Pekarek, 2000) ou 22 (Arditty et Vasseur, 2005). Dans le numéro 16 (Coste, 2002) consacré à la question de l'acquisition en classe de langue, six articles sur huit fondent la démarche de recherche sur l'analyse d'interactions enregistrées. Ce dialogue scientifique a permis la circulation de concepts et de démarches d'analyse pour appréhender les processus d'appropriation en contexte guidé. C'est le cas, par exemple, de toute l'analyse des séquences métalangagières et des outils conceptuels (sollicitation, donnée, prise en mention, prise en usage, saisie, mouvement d'auto- ou d'hétérostructuration...) proposés pour repérer et analyser les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

Ce cadre d'analyse, développé essentiellement sur des corpus en contexte de communication non guidée, a nourri les travaux sur l'acquisition en contexte de communication scolaire, notamment dans les contextes d'enseignement relevant de dispositifs dits « d'immersion » (Blanc, Carol, Griggs et Lyster, 2012; Gajo, 2001). Dans l'extrait ci-dessous, où un apprenant invite ses camarades à lui poser des questions à la suite de son petit exposé, on voit un mouvement d'hétérostructuration du discours de l'apprenant (Sana) par l'enseignante.

*Extrait 2*)<sup>10</sup> *Exposés Sana/Adèle (P)*

1. Sana : Vous + euh vous: vous pouvez euh: vous pouvez les questions=
2. P : =poser des questions

---

<sup>9</sup> L'association Focal (Formes de communication et acquisition des langues) a organisé dix colloques entre 1979 et 1999, dont l'histoire est rappelée sur le site de l'Université de Strasbourg (<http://u2.u-strasbg.fr/dilanel/focal3pub.htm>).

### 3. Sana : euh poser des questions si vous voulez + allez

Le « euh: » et l'auto-reprise (« vous pouvez » puis « vous pouvez les questions ») sont certes des stratégies d'occupation du temps de parole qui permettent à l'apprenant de structurer mentalement l'énoncé qu'il produit, mais ils peuvent aussi être interprétés comme des sollicitations implicites d'aide pour communiquer « efficacement » (c'est-à-dire pour être compris de ses camarades et/ou pour construire un énoncé conforme aux normes langagières attendues). L'enseignante dans l'intervention 2 donne le verbe « poser » qui manquait à l'apprenant. Ce dernier s'en empare immédiatement, opérant sur le discours de P ce que le modèle d'analyse des SPA qualifie de « prise ».

La diversité des modes de déclenchement de ce type de séquence métalinguistique, les différentes manières dont le locuteur enseignant peut étayer le discours de l'apprenant et la question des prises que l'apprenant peut opérer dans les interventions de l'enseignant (ou d'autres apprenants) est au cœur de la réflexion sur le développement de l'interlangue (et plus largement de la compétence langagière en L.S.) dans l'interaction.

L'approche goffmanienne du travail de figuration a été mobilisée pour analyser l'activité métalinguistique de ces situations de communication, où au moins l'un des locuteurs se catégorise comme un « apprenant » de la langue utilisée pour communiquer. Des études se sont ainsi intéressées à la manière dont la gestion de l'intercompréhension, le travail d'appropriation, le ménagement des faces conversationnelles et les processus de construction identitaire s'étaient ou se concurrencent (Dausendschön-Gay et Krafft, 1991; Vasseur, 1991). Ces analyses, initialement conduites sur des interactions « non guidées » (c'est-à-dire hors des classes), ont intéressé la didactique des langues et suscité le développement de recherches essayant de prendre

---

<sup>10</sup> Les extraits 2, 3 et 4 sont issus d'un corpus de cours enregistrés dans un centre universitaire de français, dans un cours de niveau B1.

en compte les enjeux relationnels dans les études qui étudient les processus d'appropriation langagière dans les interactions de classe (Bigot, 2005; Moore et Lee Simon, 2002).

### **Les interactions didactiques : un espace d'exercice d'une activité professionnelle**

Le troisième ordre dans lequel les recherches ont « rangé » les interactions didactiques pour contribuer à les comprendre est celui des interactions professionnelles, tout cours de langue mettant en jeu une personne (deux dans les situations de coenseignement) dans l'exercice de sa profession<sup>11</sup>. Les questions de recherche se concentrent sur les actions enseignantes. On s'intéresse, par exemple, à la mise au travail des apprenants (Rivière, 2008), à la planification de l'action et aux accommodations nécessaires dans le cadre des échanges (Cicurel, 2011; Fillietaz, 2005; Muller et Delorme, 2014), au rôle des gestes et des regards dans les évaluations des productions des apprenants (Azaoui, 2014).

Cette approche de l'objet « interactions didactiques en classe de langue » présente une continuité évidente avec une partie des travaux conduits dans le premier « ordre de compréhension ». C'est ce qui nous conduit à dire que parmi ces recherches inscrites en analyse du discours et des interactions, celles qui se concentraient sur le pôle enseignant faisaient de l'analyse du travail « sans le savoir ». S'intéresser aux schémas facilitateurs qui assurent la compréhension par l'apprenant d'éléments inconnus et facilitent et guident la production langagière des apprenants (Cicurel, 1994, p.103), ou analyser les différents types de questions auxquelles un enseignant peut avoir recours (Bigot, 2002 Boissat, 1991; Soulé-Susbielle, 1984), c'est bien, d'une certaine manière, travailler sur ce que Bucheton et Soulé (2009) appelleront plus tard des « gestes professionnels ».

Mis en forme : Non Surlignage

Mis en forme : Non Surlignage

---

<sup>11</sup> On peut d'ailleurs aussi considérer que les élèves exercent à leur manière une « profession » (cf. la notion de « métier d'élève » de Perrenoud, qui est loin de se limiter aux activités permettant d'apprendre).

Parmi les « recadrages théoriques » qui vont contribuer à la création d'un nouvel ordre de compréhension des interactions didactiques, citons, d'une part, pour l'équipe Diltec-Idap, les théories de l'action, telles que Lahire d'un côté et Fillietaz (2005), de l'autre, ont pu les « revisiter » et, d'autre part, tout le développement de la clinique du travail, de l'activité et de la didactique professionnelles, telle qu'elle s'est développée autour des métiers de l'enseignement (Bucheton et Soulé, 2009; Vinatier, 2013). Autour de Bouchard (2005), le déplacement semble s'opérer notamment par l'inscription des recherches dans une perspective qu'il qualifie d'« inter-didactique ».<sup>12</sup> D'un point de vue méthodologique, c'est la prise en compte de l'interprétation que les acteurs font de leur propre action, à travers les entretiens d'autoconfrontation notamment, qui semble la plus caractéristique de ce tournant.

Ces trois grands « ordres de compréhension », qui fédèrent de nombreuses recherches, structurent la suite de notre réflexion sur la place qu'occupe l'analyse des interactions didactiques dans le champ de la didactique des langues et dans celui de la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE).

### **Quelle place pour l'analyse des interactions de classe dans le champ de la didactique des langues?**

Nous rappelons ici brièvement comment l'évolution des sciences du langage et notamment le développement d'un paradigme de recherche en didactique que l'on peut appeler « ascendant » ont permis le développement de l'analyse des interactions de classe et son inscription dans le champ de la didactique.

---

<sup>12</sup> On peut rapprocher cette perspective inter-didactique que Bouchard appelle de ses vœux de la didactique des disciplines. Vinatier (2015) tente de croiser les deux approches (didactique professionnelle et didactique des disciplines) dans un article qui propose justement des outils d'analyse d'interactions de classe mobilisables en formation.

## **Le rôle de l'évolution des sciences du langage dans le développement de l'analyse des interactions en classe de langue**

En France, c'est d'abord l'évolution des sciences du langage<sup>13</sup> qui a contribué, dans le champ de la didactique des langues, à l'intégration de l'analyse des interactions de classe. Discipline fondamentale dans la constitution du champ de la didactique des langues, les sciences du langage ont peu à peu intégré les discours et les interactions à leur objet d'étude. Dépassant l'horizon du phonème, du morphème et du syntagme comme objet et comme contexte maximal pris en compte, la linguistique, dans les années 1960, étend progressivement son champ (et le contexte d'étude des petites unités précitées) aux discours et aux interactions. En didactique, l'étude de ces discours et de ces interactions renouvelle la question des « objets » dont on cherche à enseigner le fonctionnement spécifique dans une L.S. Apprendre à communiquer dans une L.S., c'est aussi apprendre comment se construisent les interactions et les textes produits dans cette langue. La *grammaire des textes et des dialogues* (pour reprendre le titre d'un ouvrage de Moirand [1990] publié dans une collection de didactique du FLE) entre dans les cursus de formation d'enseignants et rend légitime, au sein de départements de didactique du français L.S. (Grenoble, Lyon II, Paris 3...), le développement de recherches sur les discours et les interactions, notamment ceux qui se développent en classe de langue. Pour autant, l'inscription de ces recherches dans le champ de la didactique reste problématique. Par exemple, jusqu'en 1999, l'équipe<sup>14</sup> dirigée par Cicurel travaille sur les interactions didactiques dans un laboratoire d'analyse du discours (le Cediscor). Et, en 2000, Cicurel centre sa contribution au colloque

---

<sup>13</sup> Cette évolution n'est bien entendu pas limitée au champ francophone, mais il nous semble qu'en France, c'est par ce vecteur-là, plus que par celui d'un contact, limité avant les années 2000, avec les sciences de l'éducation, que se développe, à la fois au sein et en marge de la didactique des langues, le courant d'analyse des interactions didactiques.

<sup>14</sup> Il s'agit de l'équipe Idap (Interactions didactiques et agir professoral), aujourd'hui rattachée au laboratoire de didactique Diltec.

« Questions d'épistémologie du français » sur la question des enjeux didactiques de l'analyse des interactions en classe de L.S., révélant ainsi qu'elle n'a rien d'évident.

### **Le rôle de l'évolution de la didactique, dans le développement de l'analyse des interactions en classe de langue**

*L'analyse des interactions de classes dans le paradigme d'une didactique ascendante*

Jusqu'à dans les années 1980, la recherche didactique a été fortement centrée sur l'élaboration de méthodologies d'enseignement cohérentes et sur l'évaluation et la comparaison de leur efficacité. Or il est apparu qu'au nom d'une même méthodologie (qui se caractérise par les théories de référence, la formulation des objectifs, le choix des supports, l'élaboration d'une progression, etc.), des interactions très différentes pouvaient se développer dans une classe. Rejetant l'idée que la classe se résume à l'implémentation « d'une méthode particulière ou d'un ensemble de techniques », un pan de la recherche en didactique se développe pour « trouver des chemins [...] pour décrire ce qui se passe vraiment en classe » (Allwright et Bailey, 1991, p. 9). Au-delà ou en deçà des méthodologies, la didactique, pour mieux comprendre les enjeux des processus d'enseignement/appropriation des langues, s'intéresse aux discours produits en interaction dans le hic et nunc de la classe.

Bronckart (1989), à la fin des années 1980, constate que la didactique, après différentes évolutions, peut être qualifiée de « théorisation des pratiques », visant « à l'action et à la décision » (p. 60). Il inscrit la didactique « dans le champ de la (des) science(s) de l'éducation » (*op. cit.*). Les didactiques des disciplines mobilisent selon lui trois « ordres de connaissance » : 1) celles construites par « la » science de l'éducation, notamment « l'histoire et les conditions contemporaines de l'enseignement de la matière concernée »; 2) « celles élaborées par les disciplines scientifiques ayant trait aux contenus enseignés »; 3) « celles élaborées par les

disciplines ayant trait aux processus d'enseignement-apprentissage » (Bronckart, 1989, p. 64). Les recherches qui prennent pour « objet » les interactions didactiques trouvent leur place en didactique, dans ce troisième « ordre de connaissance ».

L'analyse des interactions est aujourd'hui régulièrement convoquée pour interroger la pertinence de dispositifs pédagogiques. Elle devient un instrument de recherche parmi d'autres pour répondre à des questions sur l'intérêt ou les limites d'un dispositif de formation en se concentrant sur les processus<sup>15</sup> d'enseignement-apprentissage.

Les interactions entre pairs, par exemple, suscitent beaucoup d'études fondées sur l'enregistrement et la transcription, probablement parce que, par nature, elles échappent au regard de l'enseignant et nourrissent donc des questions didactiques nombreuses. Ainsi, Nussbaum, Tuson et Unamuno (2002) étudient les interactions suscitées par une série de trois tâches. Elles portent leur attention sur la manière dont la poursuite de la tâche et la résolution des problèmes de communication nourrissent ou entravent le potentiel acquisitionnel des échanges entre pairs. Seedhouse et Almutairi (2009) étudient la démarche d'enseignement « par tâche » et s'appuient également sur l'analyse des interactions qui se développent effectivement entre les élèves pendant le développement de la tâche. Leur analyse conversationnelle des échanges filmés de différentes interactions entre apprenants montre les différents modes d'investissement des apprenants dans la réalisation des tâches, étudie les liens entre la planification de la tâche par l'enseignant et son déroulement effectif et, enfin, explore la manière dont les ressources sémiotiques non verbales s'articulent aux ressources verbales pour l'accomplissement collectif de la tâche. L'enregistrement, la transcription et l'analyse d'interactions pendant les activités entre pairs permettent donc, ici, d'interroger leur potentiel formatif.

### *L'analyse des interactions de classe dans le développement des recherches participatives*

En tant qu'outil qui permet de capter (partiellement) la plurisémiotité de la communication en face à face, et de revenir « au ralenti » sur le déroulement, en général très dense, des interactions de classe, l'enregistrement et la transcription constituent, selon la formule de Van Lier (1988), un « *estrangement device* », qui permet à l'enseignant ou au chercheur observateur de prendre de la distance. L'analyse des interactions de classe représente une ressource importante pour objectiver le regard que l'on porte sur le déroulement d'un cours, dans le cadre, par exemple, de ce qu'Astolfi (1993) qualifie de « recherche participative ». Dans une démarche de recherche-action, l'interaction enregistrée (et si possible transcrite) peut constituer un support d'échanges pour les chercheurs et les enseignants, dans un travail d'analyse conjointe selon des modalités décrites par Astolfi (1993) :

discuter, proposer, reprendre, affiner l'interprétation d'une séquence jusqu'au moment où cette interprétation « tient » aux yeux des différents participants : acteurs de la séquence, autres enseignants, chercheurs... Dire qu'elle tient ne signifie pas que d'autres interprétations ne soient pas possibles moyennant un changement de cadre conceptuel ou d'hypothèses théoriques, mais plutôt que l'on a dépassé le cadre des échanges intersubjectifs (p. 10).

On peut voir dans ces recherches participatives, où l'analyse des cours doit « tenir » aux yeux des différents participants, une filiation avec les recherches collaboratives développées par Vinatier (2013, ici même) autour de dispositifs d'entretiens de coexplicitation. Dans une recherche-action, l'analyse conjointe de l'interaction, dans le cadre d'une expérimentation pédagogique, peut aussi constituer une étape clef du cycle de recherche.

Quel que soit le contexte de recherche dans lequel elle s'effectue et donc la nature des questions qui la motive, l'analyse d'interactions de classe produit des réponses complexes et

---

<sup>15</sup> Elle se distingue en ceci des approches, dominantes dans les années 1970 et 1980, axées sur le « produit ». Les dispositifs didactiques y sont évalués en faisant passer des pré-tests et des post-tests aux apprenants pour comparer leurs résultats suivant le dispositif d'enseignement.



« situées » qui peuvent difficilement conduire à des prescriptions simples et généralisables de « bonnes pratiques ». Comment, et dans quelle mesure, ces recherches peuvent-elles être mobilisées dans le cadre de formations d'enseignants?

### **Analyse des interactions didactiques en classe de langue et formation d'enseignants : une rencontre difficile?**

Lorsqu'il définit la recherche participative, qui permet « le contrôle de l'interprétation [des essais didactiques] par leur auteur », Astolfi (1993, p. 16) insiste sur sa « logique de formation, qui accorde au moins autant d'importance au processus de recherche qu'à son produit ». L'enseignant sollicité pour revenir sur un cours qu'il a donné et le commenter, que ce soit dans le cadre d'une « simple » séance d'autoconfrontation ou dans le cadre d'une recherche-action, est susceptible de puiser dans cette expérience des ressources pour son activité professionnelle à venir. Mais dans quelle mesure peut-on mobiliser le produit d'une telle recherche (les données recueillies ou les analyses de ces données) dans des formations initiales d'enseignants? À partir d'une enquête réalisée par Carlo (2011) auprès de formateurs d'enseignants dans les masters de didactique du français L.S. en France et à partir d'un relevé opéré sur les intitulés et les résumés de cours de ces formations, nous dressons un rapide état des lieux de la place qu'occupent les supports de verbatim ou d'enregistrements d'interactions de classe dans les formations initiales d'enseignants de français L.S. en France. Nous proposons ensuite un retour réflexif sur vingt années d'expérience de formation fondées sur l'analyse d'interactions enregistrées et transcrites pour montrer quelques aspects du potentiel formatif de ces recherches conduites dans les deux premiers ordres de compréhension des interactions (approche typologique et analyse des processus d'appropriation). Nous nous interrogerons sur la dimension « professionnalisante » des modules de formation qui mobilisent ces deux axes de recherche et sur l'intérêt et les difficultés

de l'intégration, dans les formations d'enseignants, des études qui relèvent du troisième ordre de compréhension.

### **L'analyse des interactions : un outil encore peu exploité en formation d'enseignants de langue**

On pourrait s'attendre à ce que, dans ce paradigme en développement d'une didactique ascendante, les recherches sur les interactions en classe de langue, qui connaissent une histoire déjà longue, viennent nourrir les formations d'enseignants de français L.S. Dans une recherche où elle s'intéresse à la place et aux rôles des discours sur la pratique dans les formations initiales d'enseignants de langue, Carlo (2011) a distribué un questionnaire à 16 enseignants-chercheurs, investis, d'après leur liste de publication « dans la réflexion dans et sur l'action ». Deux questions portaient sur la confrontation des enseignants en formation initiale à la pratique. Si, chez quatre informateurs, , d'après leurs réponses, cette préparation à la pratique semble s'arrêter à la conception, par les enseignants en formation, d'activités pour la classe de langue, la plupart des autres informateurs mentionnent des dispositifs qui dépassent la simple planification d'activités et sont destinés à développer la réflexivité des enseignants en formation sur leurs (futurs) pratiques de classe. Sont surtout mentionnées l'observation de classe, la « simulation » de cours<sup>16</sup> et la prise en main de classes dans le cadre de stages. Comme le note Carlo (2011), « le dispositif mis en place pour entraîner à la réflexivité [...] est rarement explicité » (p. xx). En outre, pour ce qui nous concerne ici directement, il est important de mentionner que le

---

<sup>16</sup> Il s'agit d'un dispositif où un enseignant en formation initiale met en œuvre, devant le formateur, une activité qu'il a préparée, ses collègues jouant le « rôle » d'élèves allophones. La mise en œuvre de l'activité fait ensuite l'objet d'une analyse collective réflexive.

visionnage commenté d'extraits de classe n'apparaît qu'une fois<sup>17</sup>. Ce dispositif est d'ailleurs qualifié par Carlo (2011) de « substitut possible de l'observation de cours » (p. 249).

L'idée que des enregistrements audio ou vidéo, notamment s'ils s'accompagnent de transcriptions de classe, puissent permettre justement de conduire un autre type d'analyse (et donc un autre type de « discours sur la pratique ») que l'observation *in vivo* n'est évoquée dans aucun des questionnaires. Si cette enquête confirme l'intérêt des informateurs pour la dimension « pratique » des formations d'enseignants de français L.S., il semble assez révélateur du peu de place accordée au visionnage/à l'écoute d'interactions et au potentiel que peut représenter l'analyse de leur transcription pour développer les savoir-faire interactionnels des enseignants en formation.

L'examen des intitulés des cours des formations de quinze master 1 de didactique du français L.S. recensés par le Centre international d'études pédagogiques<sup>18</sup> (complété, lorsque l'information était disponible, par le résumé des cours et les références bibliographiques) permet de confirmer ce que nous montre l'enquête de Carlo (2011). Chaque formation se décompose en une douzaine de cours en moyenne. Sur la liste de plus de cent cinquante cours qu'offrent ces formations, quatre annoncent clairement s'appuyer sur l'analyse d'interactions didactiques. Deux de ces quatre cours s'inscrivent dans le premier ordre de compréhension que nous avons évoqué. Il s'agit du cours « analyse des interactions en classe et didactique de l'oral » (Grenoble), dont le résumé annonce que 12 heures seront consacrées à « saisir les grands principes de l'analyse des

---

<sup>17</sup> Nous remercions Catherine Carlo d'avoir bien voulu nous transmettre les questionnaires remplis pour pouvoir vérifier ce point. Nous avons exclu de l'analyse le questionnaire que nous avons nous même rempli et qui accordait, sans surprise, une place importante à l'analyse d'enregistrements de cours. Le seul autre questionnaire (E.13) qui cite ce dispositif dit ceci : « On peut aussi visionner des extraits de classe enregistrée et les analyser ensemble. »

<sup>18</sup> Les universités offrant des masters FLE y sont présentées par ordre alphabétique. Nous avons étudié, au premier trimestre 2016, les pages Web des quinze premières, (Avignon à Grenoble; <http://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle>). Les limites de cette étude, qui cherche seulement à révéler une « tendance » générale dans les formations, doivent être soulignées. D'une part, nous n'avons pas pris en compte le contenu des formations de

interactions didactiques » et de « l'analyse des interactions de classe » (Avignon), et dont le titre, en l'absence d'un résumé, nous laisse deviner un objectif assez proche. Deux autres cours relient explicitement l'analyse des interactions aux questions d'acquisition de langue. Il s'agit du cours « Interactions exolingues et acquisition » (Aix) et « Interaction et acquisition des langues » (Angers). Le résumé et les pistes bibliographiques dont ils s'accompagnent confirment que ces cours sont inscrits dans le deuxième ordre de compréhension des interactions didactiques évoqué ci-dessus.

### **Former les enseignants à l'analyse des interactions dans une perspective typologique**

#### *Pourquoi former les enseignants de langue à l'approche typologique des interactions?*

Nous revenons maintenant sur ce que les recherches, inscrites dans le premier ordre de compréhension, offrent comme pistes pour la formation des enseignants. Le type « interaction didactique » se caractérise selon différents paramètres (voir la première section de cet article). Notamment, l'interaction a une durée limitée et définie à l'avance; l'occupation de l'espace et les déplacements dans cet espace y sont réglementés; les rôles interactionnels y sont prédéfinis (l'enseignant ouvre et structure les échanges, et distribue la parole, etc., les apprenants répondent aux questions posées, ne prennent pas librement la parole, etc.). Toutes ces caractéristiques, que la socialisation scolaire nous a appris à connaître et à respecter, fonctionnent à la fois comme des « facilitateurs » de l'échange (chacun sait ce qu'il a à faire, quels sont ses droits et ses devoirs interactionnels)<sup>19</sup>, mais, aussi, comme des contraintes, qui limitent les expériences communicatives au sein de l'espace classe.

---

master 2, d'autre part, on ne peut pas exclure que des formateurs utilisent des vidéos de classe ou des transcriptions de cours sans que cette démarche ne laisse de trace dans les titres ou dans les résumés des cours.

<sup>19</sup> Nous laissons de côté, ici, la question de la valeur symbolique que peuvent revêtir ces droits et ces devoirs, l'usage que peuvent en faire les élèves pour contester l'autorité de l'enseignant (en imposant leurs thèmes dans l'échange, en initiant la clôture d'une activité...) et l'intérêt qu'il peut y avoir, pour un enseignant en proie à ce type de contestation indirecte, à pouvoir analyser rapidement le ressort de la contestation pour y apporter une réaction appropriée.

Les chausse-trappes du caractère fortement figé des rôles interactionnels de l'enseignant et des élèves et du caractère ritualisé des interactions qu'ils développent nourrissent de nombreux questionnements pédagogiques (Crahay, 1989). Dans le champ de la didactique des langues, des questions spécifiques se posent, car la mise en œuvre de certains des savoirs et savoir-faire interactionnels que les apprenants doivent développer en L.S. dépend directement de la nature des interactions qui se développent dans la classe. Tant qu'un cours de langue n'a pour but que la transmission de savoir-faire axés sur la construction de phrases correctes grammaticalement, lexicalement et phonétiquement ou orthographiquement, on peut travailler dans le cadre contraint d'une interaction didactique figée. Si l'on veut étendre les savoir-faire langagiers développés par les apprenants, et développer ce que l'on appelle, à la suite de Hymes, leur compétence de communication, ou ce que le cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues nomme la « compétence interactionnelle », on ne peut plus se contenter des formes interactives figées et ritualisées de l'interaction didactique. Il faut, au contraire, élargir les expériences communicatives et, donc, s'affranchir, au moins temporairement, des rituels de cette interaction, de ses règles non dites, invisibles, non pensées, qui cantonnent les participants dans des rôles interactionnels prévisibles et limités. Or c'est l'enseignant<sup>20</sup> qui détient le pouvoir de changer les règles du jeu interactionnel. Il est donc essentiel que sa formation lui permette de prendre conscience de ces règles qui s'imposent silencieusement et qui déterminent les comportements des acteurs.

*Un cadre d'analyse pour caractériser l'interaction didactique parmi différents types d'interactions*

Les enseignants en formation doivent d'abord comprendre ce qui distingue fondamentalement une interaction didactique d'autres types d'interactions et apprendre ainsi à démasquer quelques

---

<sup>20</sup> Il dispose d'une marge de liberté plus ou moins grande suivant l'institution où il exerce.

évidences et identifier quelques « formats » qui s'imposent aux interactions de classe. On peut, pour cela, les faire procéder à un travail de comparaisons d'interactions à partir de différents enregistrements (et/ou transcription) dans une démarche similaire à celle mise en œuvre dans les activités de tri de textes conçues pour faire découvrir la notion de type de texte (ou de discours) à des élèves en classe de français. La démarche s'appuie sur l'écoute et la comparaison de différentes interactions (par exemple, une interview d'urbaniste, le discours d'un guide touristique faisant visiter Paris, un extrait de cours de français L.S. sur le thème des grandes villes touristiques de France, une conversation informelle à propos d'une ville). On peut ensuite, par une démarche inductive et donc « non magistrale », faire dégager des paramètres qui permettent, au-delà d'une thématique commune (ici la ville), de caractériser les différents types auxquels s'apparentent ces interactions : cadre spatio-temporel, nature des finalités, cadre participatif (qui inclut rôles interactionnels, statut des participants, présence ou non de participants non ratifiés, etc.), degré de formalité, etc. Cette activité de comparaison d'interactions permet de faire émerger ce qui caractérise les interactions didactiques, notamment du point de vue de leur finalité (transmettre, faire construire des savoirs/savoir-faire), des modalités de circulation de la parole et des rôles interactionnels caractéristiques de l'enseignant (structuration des échanges, introduction des thèmes, etc.). On peut aussi repérer la présence du schéma ternaire présenté ci-dessus et de sa propension à « phagocyter » la participation des apprenants.

#### *Explorer la marge de liberté interactionnelle à l'intérieur des cadres*

L'analyse de corpus peut révéler aux enseignants en formation comment certains dispositifs permettent de diversifier les échanges en redistribuant les rôles interactionnels. Une activité en petit groupe, stimulant des échanges de type conversationnel (voire de discussion ou de débat),

peut donner aux apprenants l'occasion d'autosélectionner leur prise de parole, de choisir le « *next-speaker* » ou d'introduire les thèmes, comme le montre l'analyse de moments privilégiés d'échanges entre pairs qui peuvent se développer si le dispositif pédagogique est favorable (Bigot, 1996).

On peut également analyser, avec les enseignants en formation, les résistances à cette redistribution des rôles. Dans l'extrait 3 ci-dessous, nous transcrivons la suite de l'extrait 2, où, après un petit exposé, un apprenant, soutenu linguistiquement par l'enseignant, invitait la classe à lui poser des questions.

*Extrait 3) Exposés : Sana/Odette (P)*

3. Sana : euh poser des questions si vous voulez + allez
4. As : <rires>++
5. P : des questions sur le chapeau de michael
6. Akemi : comment le chapeau tu as choisi

L'apprenant, qui endosse le rôle de structuration et de distribution de la parole habituellement assumé par l'enseignant, se heurte à un premier silence. Il essaie de le rompre (allez), mais le rire puis le nouveau silence de la classe qui suivent l'intervention 3 révèlent l'échec de cette tentative de dévolution. Lorsque P, en 5, reformule l'intervention 3 et, sans doute pour rompre le silence, reprend son droit de distribution de la parole et de structuration de l'interaction (clôture de la séquence exposé et ouverture de la séquence question), la première question d'apprenant arrive aussitôt.

Dans la perspective d'une formation à l'analyse des interactions didactiques, on peut en rester là et se contenter du constat qu'il n'est pas toujours facile de déritualiser l'interaction didactique. Cependant, dans une dynamique de professionnalisation, la confrontation et l'analyse

d'un tel corpus suscitent d'autres questions. Blanc (à paraître), analysant les échanges entre des enseignants stagiaires engagés dans une tâche d'analyse d'un corpus d'interactions didactiques enregistrées et transcrites, montre comment « l'analyse de l'activité d'autrui » renvoie les enseignants stagiaires à leur « propre pratique d'enseignant novice ». Au-delà du salutaire retour réflexif sur les gestes professionnels qu'ils ont déjà mobilisés dans leurs premières expériences de terrain, l'analyse d'un tel corpus peut-être l'occasion, par projection dans une situation concrète, d'imaginer d'autres scénarios possibles, d'autres gestes professionnels qui permettraient, dans l'exemple qui nous intéresse, que l'apprenant puisse pleinement assurer les rôles interactionnels de structuration de l'interaction et de distribution de la parole.

### **Former à l'analyse des processus d'appropriation en jeu dans les interactions didactiques**

*Se comprendre et apprendre : une tension féconde*

Pour inviter des enseignants en formation à analyser les processus d'appropriation langagière qui se développent dans les interactions didactiques, c'est en général sur les activités métalangagières que l'on porte son attention, parce qu'elles constituent des traces visibles du processus. Les enjeux de ce que Bange (1992) a appelé « la double focalisation » (attention à la langue pour l'apprendre et attention à la langue pour se comprendre) caractéristique des interactions en classe de langue constituent la trame des analyses. Les enseignants en formation apprennent à comprendre les relations entre stratégie d'appropriation et stratégie de communication », sollicitation d'aide (pour communiquer et/ou pour apprendre), prise et trace éventuelle de saisie, etc.

Ainsi, dans l'extrait 2, le mouvement d'hétérostructuration de l'enseignante dans l'intervention 2 répond, comme nous l'avons vu, à une demande d'aide implicite de la part de l'apprenant. L'intervention de l'enseignante ne présente pas les caractéristiques d'une correction



normative « contraignante » qui, par augmentation du volume d'intensité, détachement des syllabes, éventuellement sollicitation explicite de répétition, etc., invite l'apprenant à jouer son rôle en répétant immédiatement la correction pour en accuser réception. Pourtant, la répétition immédiate de la correction a bien lieu (intervention 3), révélant que l'apprenant ne cherche pas seulement à garantir l'intercompréhension avec la classe, mais porte également une attention manifeste à la conformité grammaticale de son énoncé et probablement aussi à l'évolution de sa compétence en L.S.

*Construction interactionnelle de la norme : suspendre ou poursuivre l'activité en cours?*

Depuis les travaux fondateurs de Chaudron (1977), de Van Lier (1988, chapitre 7), d'Allwright et Bailey (1991, chapitre 6) sur les interactions de classe, la question du traitement de l'erreur (et plus largement du travail d'auto- ou d'hétéroreformulation corrective) visant à faciliter l'intercompréhension ou à rapprocher les énoncés de la norme de référence est au cœur de nombreuses recherches. Ces recherches s'appuient notamment sur des typologies qui opposent les reformulations correctives opérées directement par les enseignants de celles opérées par les apprenants (éventuellement sur sollicitation de l'enseignant). Dans le cas où l'enseignant produit lui-même la « réparation », on s'intéresse à son déclenchement (marqueurs d'hésitation, sollicitation de validation de l'apprenant, etc.) et à ses effets possibles sur la suite de l'échange. Avec les extraits 4 et 5, on peut voir que les choix opérés par les enseignants en la matière peuvent être mis en relation avec différents éléments contextuels.

Dans l'extrait 4, l'enseignante prépare une activité de compréhension orale d'un reportage sur les marchés. Elle demande préalablement aux apprenants d'expliquer la différence entre le « marché » et le « supermarché ».

*Extrait 4) Activités de compréhension : Marché Aligre – Odette (P)*

28. So K : au supermarché on peut acheter tout

29. Mari : il y a un parc pour la voiture

30. P: hm hm

31. Sonia : au marché il y a: beaucoup petites euh + tables

32. P : petits étals oui

33. Sonia : et les gens vendent seulement les produits que lui produisent

Après les interventions 28 et 29, l'enseignante ne corrige ni la place de *tout* ni l'emploi du mot *parc*, qui d'ailleurs ont été utilisés par les apprenants sans marqueurs d'hésitation ou autre sollicitation de validation (intonation montante par exemple). En revanche, en 32, l'enseignante répète le syntagme « petite X » et reformule *tables* par *étals*. Cette reformulation corrective partielle (l'enseignante ne corrige pas l'absence de *de* après *beaucoup*) répond probablement à l'hésitation marquée de l'apprenante (« euh + silence ») qui peut être interprétée comme une sollicitation de correction lexicale. Il n'est pas non plus exclu que l'enseignante ait choisi de reformuler *tables* par *étals* parce que le mot relève directement du thème (les marchés) travaillé ce jour-là.

Dans l'extrait 5, l'enseignante a demandé aux apprenants quelles villes de France ils connaissaient. À l'apprenante qui cite Lyon, l'enseignante demande si elle y est allée.

*Extrait 5) Corpus Diltec-Idap – Français langue professionnelle : français du tourisme*

A : non non je ne suis pas été là + mais ma mais + je le connais + parce que parce que je: je l'ai vu + je l'ai vu dans les photos

P : uhum + des photos + oui et qu'est-ce que tu as vu sur les photos de Lyon

Dans la réponse de l'apprenante, on relève plusieurs « erreurs » qui ne sont pas traitées par l'enseignante (forme du passé composé par exemple ou pronominalisation de Lyon par *le*). En revanche, l'emploi de « dans les photos », précédé de marques d'hésitation (une auto-interruption, un silence, une autoreprise), fait l'objet d'une reformulation corrective par l'enseignant. Dans ces deux extraits, il est intéressant de regarder non seulement ce qui peut avoir déclenché la reformulation corrective, mais aussi la forme que prend cette reformulation par rapport au développement de l'activité. La focalisation est dans les deux cas très peu contraignante puisqu'elle n'est accompagnée d'aucune marque qui inciterait l'apprenant à la répéter. Dans l'extrait 4, jouant de la double focalisation de l'attention des participants, l'enseignante produit un « oui », après sa correction, qui donne une valeur de feedback positif à l'intervention et place son intervention sur le double plan de la forme et de l'intercompréhension. Le « oui » (en 32) vient, comme le « hm hm » (en 30), valider la pertinence de la proposition de l'apprenante sur le plan du contenu (« oui c'est une différence entre marché et supermarché qu'il est pertinent de souligner ») et invite les apprenants à poursuivre leurs contributions pour distinguer le marché et le supermarché. Dans l'extrait 5, on est face à ce qu'on peut appeler une correction « communicativement intégrée » (De Pietro, Matthey et Py, 1989, p. 114). La reformulation corrective est produite dans un énoncé qui fait avancer l'échange sur le plan informationnel. En effet, elle est « encapsulée » dans une vraie question, ce qui invite l'apprenant à répondre plutôt qu'à répéter la correction opérée<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Nous laissons ici de côté les fonctions que l'on peut attribuer à une telle correction, sur laquelle il est difficile pour l'apprenant de porter son attention. L'enseignant peut compter sur une forme « d'imprégnation » (exposition aux formes) puisque la règle de l'interlangue sur laquelle s'appuie l'apprenante semble déjà instable. L'enseignante peut aussi destiner cette correction aux autres élèves qui pourraient s'être interrogés sur la forme utilisée par l'apprenante et auront, puisque la question ne leur est pas adressée, plus de disponibilité cognitive pour traiter la correction opérée par l'enseignante.

Les corrections que nous avons ci-dessus qualifiées de « contraignantes » invitent au contraire l'apprenant à une reprise immédiate de la correction. Or faire répéter la correction, c'est, pour l'enseignant, se donner l'assurance (ou l'illusion) que celle-ci a bien été cognitivement traitée par l'apprenant. On sait depuis longtemps (Chaudron, 1977) que l'augmentation du volume sonore multiplie les chances qu'une correction soit répétée par l'apprenant. Cela dit, d'autres manières de « mettre en valeur » la dimension corrective d'une intervention et de lui donner une valeur d'injonction à répéter (ou en tout cas à mémoriser) peuvent être identifiées dans les corpus, même sans un traitement quantitatif de données. C'est le cas, notamment, des commentaires métalinguistiques (attention, on ne dit pas, etc.), des corrections qui portent sur des unités linguistiques grammaticales, « vides de sens » (correction d'une préposition ou d'un auxiliaire isolé) et qui ne peuvent donc pas être interprétés comme des vérifications de l'intercompréhension. Ce que De Pietro, Matthey et Py (1989) ont appelé le « putsch énonciatif », procédé illustré dans l'extrait 6, où l'enseignante se « glisse », par l'emploi du « nous », à la place énonciative de l'apprenant, situe également clairement la correction sur le plan unique du rappel de la norme.

*Extrait 60 Corpus exposé : Alfonso/Mireille (P)*

A : nous avons décidé de: chacun choisir

P : oui nous avons décidé de choisir CHAcun<sup>22</sup>

À nouveau se pose la question de l'orientation globale que l'on donne aux analyses dans le cadre d'une formation d'enseignant. On peut considérer, dans le cadre d'un cours sur les processus interactionnels d'appropriation langagière, que le but est d'abord de doter les enseignants d'outils pour repérer et décrire les différentes formes d'étayage des locuteurs expert

---

<sup>22</sup> Le putsch énonciatif se double ici d'une augmentation du volume sonore qui renforce la valeur corrective de la reformulation.

et analyser l'articulation entre productions discursives et possible restructuration de l'interlangue des locuteurs moins experts. Mais dans la perspective d'une professionnalisation des enseignants en formation et donc d'une préparation à l'intervention en classe, les enjeux de formation des futurs enseignants se déplacent.

*Déconstruire la logique des « bonnes pratiques » et des liens de cause à effet simplistes entre comportement langagier et développement de compétences*

Alors que le champ des « *classroom research* » était encore naissant, on a pu avoir l'espoir que le développement des analyses permettrait de déterminer « quels types d'ajustements dans l'interaction sont bénéfiques au développement de la compétence en L2 » (Van Lier, 1988, p. 211). C'est en tout cas l'espoir qu'exprimait Van Lier à la fin de sa synthèse sur les réactions à l'erreur<sup>23</sup> en classe, non sans avoir précisé au préalable que « [l]a question de savoir comment "réparer" est étroitement liée au contexte de l'activité en cours » (*op. cit.*). Ses recherches de l'époque le conduisaient prudemment à une seule préconisation aux enseignants : celle de retarder le feedback pour donner à l'apprenant un maximum de chances de pouvoir procéder à une auto-évaluation. Comme nous l'avons vu dans les analyses présentées ci-dessus, les recherches ont, depuis, permis de développer et d'affiner les catégories d'analyse des mouvements d'ajustement pour l'intercompréhension et la construction interactionnelle des normes, notamment par la prise en compte des questions liées à la figuration (menace et préservation des faces des participants). Pour autant, on peut se demander si les recherches actuelles permettent de construire un guide simple de « bonnes pratiques enseignantes » en matière de correction? C'est la question de l'évaluation de l'efficacité des pratiques de l'enseignant qui est en jeu.

---

<sup>23</sup> Réactions qu'il désigne par le terme plus générique, emprunté à l'analyse conversationnelle, de « *repairs* ».

Dans quelles circonstances l'attention conjointe des apprenants et de l'enseignant sur les questions de norme garantit-elle une évolution de la compétence lexicale et syntaxique des apprenants et une intégration, dans le répertoire langagier de l'apprenant, de la forme validée comme correcte par l'enseignant? C'est une question à laquelle aucun dispositif de recherche ne peut permettre d'apporter une réponse simple. C'est néanmoins une question à traiter en formation, car les représentations-/croyances sont nombreuses et peuvent déterminer le développement de gestes professionnels « automatiques » qui ne tiennent plus compte des différents éléments variables du contexte (motivation des apprenants à communiquer, perméabilité des apprenants à la correction opérée, ménagement des faces, etc.).

D'autres extraits de corpus permettent de montrer que les corrections insistantes d'une enseignante sur un même point de langue peuvent, même si elles sont répétées par l'apprenant, se montrer inefficaces pour faire évoluer la compétence de l'apprenant. L'observation des corpus permet donc de montrer que la « prise » immédiate n'est pas une condition suffisante (ni une condition nécessaire d'ailleurs) pour qu'il y ait saisie. Elle est certes susceptible de contribuer à l'intégration par l'apprenant d'une nouvelle ressource dans son répertoire langagier, notamment lorsqu'elle répond à un besoin, ou à une zone d'incertitude de son interlangue, dont les marqueurs d'hésitation peuvent constituer de bons indices. Mais les répétitions de la correction par l'apprenant semblent parfois avoir plus une fonction figurative (« je suis un élève qui joue son rôle d'élève donc je répète ») qu'une fonction cognitive (faciliter le traitement/la mémorisation de la forme correcte). Par ailleurs, l'interruption de l'échange que provoque une correction (surtout si elle appelle une répétition) peut se révéler contre-productive, par exemple dans le cas où une activité poursuit prioritairement des objectifs liés au développement de la compétence discursive. Il y a des liens de cause à effet entre modalités de déclenchement de la

séquence, forme de la reformulation correctrice, modalités de traitement de la correction par l'apprenant et développement de l'interlangue, ou plus largement de la compétence langagière de l'apprenant en L.S., mais ces liens dépendent de nombreux paramètres dont plusieurs (nature de l'erreur commise, activité en cours, figuration, etc.) ont été évoqués ci-dessus.

Entre l'absence totale de correction et la correction assortie d'une sollicitation explicite de répétition de la forme correcte (« Répétez! »), l'enseignant a toute une gamme de réactions correctives possibles parmi lesquelles il choisit dans l'immédiateté de l'échange. Comme nous l'avons indiqué plus haut, dans sa visée « professionnalisante », la formation des enseignants peut donc avoir comme premier objectif d'étendre le répertoire des gestes professionnels, mais elle doit aussi développer la capacité à analyser la manière dont le contexte contribue à orienter la sélection de tel ou tel geste et la manière dont les gestes eux-mêmes contribuent à reconfigurer le contexte de l'interaction. Comment dépasser l'analyse compréhensive de situations interactionnelles enregistrées et transcrites pour donner les moyens aux enseignants de penser, dans une démarche réflexive rétrospective (retour sur des gestes professionnels mis en œuvre) mais aussi prospective (anticipation sur les gestes professionnels que l'on a l'intention de mettre en œuvre dans telle ou telle activité, dans telle ou telle situation), les causes et les effets de leurs interventions dans l'échange?

*Le modèle É-P-R : une piste pour reconstruire un cadre d'analyse ouvert et professionnalisant des interactions de classe*

Le modèle É-P-R<sup>24</sup> proposé par Vinatier (2015, ici même) nous semble constituer un cadre d'analyse qui permet d'envisager de manière structurée les paramètres d'une situation

---

<sup>24</sup> Les lettres É-P-R désignent chacun des trois grands types d'enjeux qui interviennent dans l'activité professionnelle de l'enseignant : les enjeux épistémiques, les enjeux pragmatiques et les enjeux relationnels. Dans le cas de l'enseignement des L.S., lorsque sont en jeu dans l'analyse des apprentissages étroitement linguistiques, le pôle épistémique est distinct du pôle pragmatique. Lorsque sont en jeu des apprentissages discursifs liés au

potentiellement pertinents lorsqu'un enseignant doit choisir de réagir (ou non) à une erreur dans le discours d'un apprenant. Lorsqu'un enseignant corrige pour éviter un malentendu ou ne corrige pas pour ne pas suspendre l'interaction et donc ne pas s'éloigner des buts assignés à l'activité, il agit en fonction d'enjeux pragmatiques. Or la nature même de l'erreur commise par l'apprenant peut aussi, parfois, déterminer le choix de l'enseignant de corriger ou de ne pas corriger. S'il pense que la correction ne sera pas « audible » pour l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle ne lui permettra pas d'identifier un écart entre sa production et la norme attendue (cas par exemple de nombreuses erreurs de prononciation qui sont hors de la portée perceptive des apprenants), l'enseignant peut choisir de ne pas corriger. Si, au contraire, l'erreur porte sur un point de langue qui vient d'être travaillé de manière explicite, l'enseignant peut considérer qu'une correction immédiate est pertinente, parce qu'il fait l'hypothèse que la correction fera sens pour l'apprenant et le reste du groupe. Enfin, d'autres critères peuvent être pris en compte dans le choix de corriger ou non, liés au pôle que Vinatier, dans son modèle, appellerait « relationnel ». Les questions de ménagement de la face (la correction est toujours potentiellement menaçante) peuvent, par exemple, suspendre les pratiques correctives de l'enseignant. Parfois, tout au contraire, les attentes de certains apprenants (qui veulent être corrigés) peuvent conduire un enseignant, en quête de légitimation de sa position, à opérer des corrections, alors même que, sur le plan épistémique, il doute de leur intérêt. Ce sont justement les tensions entre ces enjeux que Vinatier invite à analyser dans les contextes formatifs. Notre conclusion devrait contribuer à montrer ce qu'un tel modèle d'analyse « globale » des enjeux de l'action enseignante pourrait apporter si l'on veut mobiliser l'analyse des interactions de classe au service de la professionnalisation des enseignants de L.S.

---

développement de la compétence interactionnelle par exemple, il peut y avoir, nous semble-t-il, superposition entre les enjeux épistémiques et les enjeux pragmatiques.



## **Vers une conclusion : intégrer le troisième ordre de compréhension en formation?**

Si l'on reprend la distinction entre métier et profession, telle que la propose Astolfi (2003), l'enseignement relèverait plutôt d'une « profession de langage » que d'un « métier de langage » :

Un métier se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisés, par l'application d'une gamme de « routines » disponibles, de gestes reproductibles. [...] Le métier est ainsi fondé sur la recherche de réponses invariantes dont les acteurs attendent qu'elles « marchent », sans analyse singulière de chaque situation [...] dans l'exercice d'un métier, chaque poste de travail peut être « occupé » par différents agents plus ou moins interchangeables, sans que cela modifie radicalement ce qui s'y passe.

Une profession suppose au contraire qu'au moins dans un certain nombre de circonstances non marginales, l'exercice des tâches requises corresponde à une situation de résolution de problème. Les médecins, [...] les garagistes disposent évidemment d'un corpus de références théoriques et pratiques sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, mais ils ont sans cesse à en reconstruire l'usage, puisque les situations qu'ils rencontrent sont souvent inédites. C'est dans cette articulation singulière du connu et de l'inconnu, avec ce que cela suppose d'investissement personnel et d'originalité dans la réponse apportée que se manifeste leur professionnalité [...].

Prendre en compte le troisième ordre de compréhension des interactions didactiques implique donc de regarder les interactions pour essayer de comprendre les logiques de l'action enseignante dans toute leur complexité et leur singularité, notamment parce qu'elles se caractérisent par un ajustement constant à l'imprévisibilité de l'interaction avec le groupe d'apprenants. Pour ne pas donner lieu à un inventaire de bonnes et de mauvaises pratiques, l'analyse des interactions, dans une perspective professionnalisante, doit donc prendre quelques précautions.

Par un retour réflexif sur nos propres expériences de formation, nous comparons brièvement ci-après la mobilisation de l'analyse des interactions dans le cadre de cours consacrés

à l'analyse des interactions ou aux théories de l'acquisition<sup>25</sup> (première année de master) avec leur utilisation dans le cadre d'un cours de deuxième année de master dédié à l'accompagnement au stage et à la rédaction du mémoire professionnel. Dans le cours de master 2, la question de la professionnalisation se pose de manière plus cruciale et plus urgente que dans les cours de master 1. Nous dessinons, pour conclure, quelques pistes de réflexion sur les difficultés à dépasser pour développer le potentiel de ce type de démarche de formation.

### **Deux dispositifs contrastés**

Nous avons vu l'intérêt qu'il peut y avoir à conduire, avec des enseignants, une approche typologique des interactions qui leur révèle certaines dimensions rituelles de la communication didactique. Une telle approche, que nous conduisons dans le cadre d'un cours d'analyse des interactions, peut notamment aider les enseignants de langue à repenser certains dispositifs pédagogiques pour permettre aux apprenants de faire l'expérience d'interactions plus diversifiées en L.S. Nous avons vu aussi comment l'analyse des interactions de classe permet, dans un cours consacré aux processus d'acquisition de langue, de porter un regard fin sur certains aspects du processus d'appropriation langagière dans le contexte de la classe. Ces cours parviennent à répondre aux attentes d'une formation universitaire classique, mobilisant des cadres d'analyse et des concepts issus de disciplines établies (ethnographie de la communication, analyse du discours en interaction, *second language classroom research*, acquisition des L.S.). À partir de corpus d'interactions transcrites, on guide pas à pas l'observation des enseignants en formation dans une démarche inductive qui permet de leur faire découvrir des régularités, des modes de fonctionnement récurrents de l'interaction didactique. Pour reprendre une distinction proposée par Candelier (1986) à propos des démarches inductives en grammaire dans l'enseignement des

---

<sup>25</sup> Les deux cours contribuent à la formation des enseignants de langue, mais leur inscription dans des modules de « sciences du langage » et non dans des modules de didactique ne nous contraint pas à leur donner des objectifs

langues : les analyses que l'on sollicite des enseignants en formation relèvent probablement plus d'une dynamique de « réflexion », par ces enseignants, de la pensée du formateur que d'une véritable « réflexion » où l'enseignant en formation se fraierait son propre chemin dans la compréhension de sa (future) profession. Or le cadre est rassurant pour tous les participants. On travaille avec un ensemble limité de savoirs et de savoir-faire de référence, que les enseignants en formation apprennent à mobiliser pour l'analyse de corpus sélectionnés justement parce qu'ils se prêtent bien à la mobilisation des connaissances acquises et donc, aussi, à l'évaluation.

La mobilisation d'analyses d'interactions, dans un cours de master 2, alors que les enseignants sont entrés dans la dynamique d'alternance avec le terrain, et que le cours prend place dans un module visant à les accompagner dans cette expérience professionnelle, change clairement la donne. Au moment où ils se retrouvent confrontés à la réalité des classes, dans le cadre d'observations et, plus encore, lorsqu'ils font leurs premiers stages avec prise en main, les enseignants en formation initiale ressentent le caractère fragmenté (et fragmentaire) de la formation qu'ils ont reçue et se plaignent de la difficulté à mobiliser, sur le terrain, les connaissances et les compétences acquises. Formés de manière théorique à l'analyse de ressources pédagogiques existantes (manuels, sites Web, etc.) et à la conception de nouvelles ressources, ils se heurtent, au moment de la mise en œuvre des séances planifiées, à des questions non anticipées (transmission des consignes, feedback sur les productions des élèves, circulation de la parole en classe, etc.). La confrontation à des interactions de classe enregistrées et transcrites ne vise plus l'analyse fine et relativement décontextualisée de microphénomènes interactionnels, elle doit être l'occasion de mettre en cohérence des savoirs divers construits dans le cours de la formation et de mettre les enseignants en formation dans la dynamique d'un

développement professionnel « autonome » qui s'appuie désormais sur l'analyse nourrie de l'expérience.

Pour répondre aux besoins et aux questions que fait naître l'alternance avec le terrain, une solution, qui peut sembler *a priori* idéale, consiste à travailler avec les enseignants en formation sur des vidéos recueillies dans le cadre de leur stage. Ce type de travail réflexif collectif (Delorme, 2016<sup>26</sup>) présente l'avantage de respecter le principe déontologique dont parle Astolfi (1993) (« ne pas parler sur la pratique d'autrui, hors du contrôle de celui-ci », [p. 16]), mais il est, pour des raisons pratiques, et de temps, très difficile à réaliser avec des groupes d'étudiants nombreux, réalisant leur stage dans des institutions variées. Si l'on veut pouvoir réutiliser un même corpus avec plusieurs groupes de stagiaires, on est amené à faire travailler les enseignants sur la pratique d'autrui. Cela peut d'ailleurs se révéler profitable pour éviter les enjeux émotionnels qu'il peut y avoir à se regarder ou à regarder des personnes proches (collègues étudiants) dans l'exercice de leur (future) profession.

#### **Surguidage et axiologisation des analyses : deux écueils**

L'une des premières difficultés auxquelles on est confronté dans ce type de dispositif de formation est celle de l'axiologisation des analyses. Face à une vidéo, les enseignants en formation cherchent bien souvent à identifier de « bonnes pratiques » ou, au contraire, à stigmatiser des pratiques qui ne leur semblent pas bonnes. L'une des difficultés pour le formateur est donc de rappeler que le but premier de l'analyse est de « faire corps » avec la logique d'action du professionnel dont on analyse la pratique pour essayer de décrire et de comprendre les modalités de résolution de problème qu'il a adoptées. C'est seulement à partir de là que

---

<sup>26</sup> Vera Delorme a ainsi recueilli les interactions d'un groupe d'enseignants en formation initiale confrontés à un montage de moments de classe, filmés dans le cadre de leur stage. Ce dispositif coûteux en temps et en préparation pour le formateur, possible dans le cadre d'un stage conduit dans un lieu identique pour tous les stagiaires, présente

l'analyse de la vidéo peut ensuite, éventuellement, en fonction des éléments de contexte disponibles, permettre d'imaginer comment la prise en compte d'autres éléments du contexte pourrait conduire à mobiliser d'autres gestes professionnels.

La deuxième difficulté vient de ce que, dans ce type d'analyse, les enseignants en formation peuvent avoir le sentiment de se perdre dans des analyses portant sur des « détails » parmi lesquels ils ont du mal à choisir lequel est pertinent. Certains manifestent une sorte de désarroi face à la diversité des pistes d'analyse possibles. Lorsqu'on conduit des analyses (quelles qu'elles soient) avec des étudiants dans un cadre institutionnel, il y a une sorte d'obligation de résultat immédiatement tangible. Or cette obligation de résultat peut se révéler contradictoire avec le temps long nécessaire au développement des savoir-faire en jeu dans l'exercice d'une profession, telle que la définit Astolfi (1993). La contradiction devient un véritable défi lorsque le formateur doit noter les stagiaires à la fin d'un tel module de formation. Pourtant, même sans la contrainte d'une note, pour son image, et parce que c'est sa mission, le formateur a besoin que les enseignants en formation repartent en mesurant ce qu'ils ont appris, en ayant conscience du chemin parcouru dans leur compréhension du corpus et des enjeux de son analyse pour l'exercice futur de leur profession. Cette deuxième difficulté explique sans doute la tendance au « surguidage » des échanges que nous avons relevée lors de l'enregistrement de séances de formation avec nos étudiants de master 2, surguidage qui peut aller jusqu'à la reproduction du schéma ternaire et donc de la « *display question* ».

### **Des corpus denses pour des analyses ouvertes**

La richesse des éléments contextuels que l'on peut prendre en compte pour nourrir les analyses constitue une garantie que celles-ci restent « ouvertes », c'est-à-dire qu'elles peuvent se

---

un intérêt vif pour la construction du répertoire didactique des enseignants et pour le développement de leur réflexivité sur leur agir professoral.

développer dans différentes directions suivant les éléments du contexte que les enseignants en formation mobilisent. Il est donc important d'accompagner la transcription des interactions analysées d'une documentation riche permettant de lui redonner une certaine épaisseur contextuelle : fiche de préparation, caractérisation du groupe classe, information sur le cours (ou plus largement sur la séquence didactique) dans lequel s'inscrit l'activité, support vidéo de la transcription...

Il est important, également, d'offrir des cadres d'analyse susceptibles, d'une part, de structurer les analyses d'un corpus d'interactions en vue de développer le répertoire didactique des enseignants en formation et, d'autre part, d'être remobilisés ultérieurement par les enseignants novices, de manière autonome, pour opérer des retours réflexifs sur des situations de classe vécues comme « problématiques ». Le modèle É-P-R de Vinatier (2015, ici même), dont nous espérons avoir montré le caractère opérationnel pour une gamme de gestes professionnels centraux dans l'enseignement des L.S. (la réaction à l'erreur) nous semble constituer une piste qu'il serait pertinent d'expérimenter plus largement pour d'autres gestes professionnels (transmission de consignes, accompagnement du travail de groupes, étayage des activités de compréhension, etc.) en vue de construire des outils s'appuyant sur l'analyse fine des interactions et susceptibles de mieux accompagner le développement des savoir-faire professionnels que les enseignants de L.S. doivent mettre en œuvre dans le hic et nunc de la conduite des interactions de classe.

### **Références**

- Altet, M. (1994). Note de synthèse : comment interagissent enseignant et élèves en classe ?. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-39.
- Auriac, E. (2007). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours). Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 109-122). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Allwright, D. et Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*, Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Arditty, J et Vasseur, M.-T. (2005). Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (22). Repéré à <http://aile.revues.org/4567>

Code de champ modifié

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18.

Azaoui, B. (2014). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (p. 115-126). Paris, France : Éditions Maison des Langues.

Bange, P (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.

Bange, P. (1995). Signification et intercompréhension. Essai d'explication de concepts. Dans D. Véronique et R. Vion (dir.), *Modèles de l'interaction* (p. 11-22). Aix-en-Provence, France : Publication de l'Université de Provence.

Bigot, V. (1996). La conversation en classe de langue : mythe ou réalité?. *Les Carnets du Cediscor*, (4), 33-46.

Bigot, V. (2001). L'analyse des interactions verbales en classe de langue : un outil pour la formation de formateur. *Dialogues et Cultures*, (46), 335-340.

Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*, thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, Paris.

Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (22), 17-45.

Blanc, N., Carol, R., Griggs, P. et Lyster, R. (2012). Lexical Scaffolding in Immersion Classroom Discourse. Dans E. Alcón Soler et M.-P. Safont (dir.), *Discourse and Language Learning across L2 instructional settings* (p. 31-51). Amsterdam, Pays-Bas/New York, NY: Rodopi.

Blanc, N. (à paraître). Former à l'analyse des interactions orales à partir de situations exolingues pour voir des savoirs et des gestes professionnels dans l'activité enseignante. Dans C. Vidal-Gomel (ed.) *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique. *Les Carnets du Cediscor*, (4), 47-59.

- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré : Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au delà... Dans *Le Français dans le monde : recherches et applications*, (38), Cle-International, 64-74
- Boutet, J. (2016). Langues et langage en entreprise, Dans C. Desoutter, E. Galazzi et M-C Jullion (dirs) : *Langues et citoyenneté – comprendre le monde pour agir dans la société*. Repères DoRiF Hors série, Roma, repéré à [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?id=286](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=286)
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, (82), 53-65.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3), 29-48.
- Boissat, D. (1991). Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure. Dans C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *La question* (p. 263-294). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Cambra-Giné, M. (2005). L'auto-observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE : l'évolution des représentations. *Le français dans le monde : recherches et application*, (38), 148-159.
- Candelier, M. (1986). La réflexivité sur la langue. D'où vient-elle et qu'en ferons-nous?. *Les langues modernes*, (8), 59-74.
- Chaudron, C. (1977). A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning*, (27), 29-46.
- Cicurel, F. (1986). Le discours en classe de langue, un discours sur mesure?. *Études de linguistiques appliquée*, (61), 103-111.
- Cicurel, F. (1994). Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Cahiers du français contemporain*, (1), 103-118.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-163.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, (149-150), 41-55.
- Cicurel, F. (2015). De l'interaction à la réflexivité : inventivité des pratiques et ressources pour l'action. Dans J.M. Defays, *Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015* (p. 37-52). Louvain-la-Neuve, Belgique : EME.
- Crahay, M. (1989). Note de synthèse : contraintes de situation et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?. *Revue française de pédagogie*, (88), 67-94.



- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe. *Le français dans le monde : recherches et application*, (183),16-25.
- Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. (1991). Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en « situation de contact ». Dans C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (dir.), *Interactions en langue étrangère* (p. 37-48). Aix-en-Provence, Franc : Publications de l'Université de Provence.
- Delorme, V. (2016, janvier). Présentation d'un corpus d'auto-confrontation collective en formation initiale d'enseignants de français langue étrangère, séminaire de recherche de l'équipe IDAP, DILTEC (EA2288), Paris, France.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans *Actes du 3<sup>ème</sup> colloque régional de linguistique* (p. 99-119). Université de Strasbourg, Strasbourg, France.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, France : Didier.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris. France : Nathan.
- Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde : recherches et application*, (38), 20-31.
- Laurens, V. (2012). La formation à la méthodologie au crible des interactions didactiques : traces d'appropriation et marques de résistance, Dans V. Rivière, (dir.), *Spécificités et diversités des interactions didactiques* (p. 249-266). Paris, France : Riveneuve édition.
- Moore, D. et Simon D. L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 121-144.
- Muller, C. et Delorme, V. (2014). Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde : recherches et applications*, (56), 33-47.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. *Le français dans le monde : recherches et applications*, 81-88.
- Rivière, V. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, (44), 51-59.
- Seedhouse, P. et Almutairi, S. (2009). A Holistic Approach to Task-based Interaction: *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 311-38.

Soulé-Susbielles, N. (1984). La question, outil pédagogique dépassé?. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, (183), 26-34.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Londres, Angleterre : Longman.

Vasseur, M.-T., (1991). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). Dans C. Russier *et al.* (dir.), *Interactions en langue étrangère* (p. 49-59). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.

Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, (13). Repéré à [http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche\\_pagelibre/&RH=1349255087209&RF=1333467903410](http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche_pagelibre/&RH=1349255087209&RF=1333467903410)

Code de champ modifié

Vinatier, I. (2015). Rendre compte des processus interactifs en classe pour former les enseignants. Dans Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques enseignantes : approches internationales (Tome 2)* (p. 275-312). Longueuil, Québec : Groupéditions éditeurs.