HAL
open science

# L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue

Charlotte Vallat, Julie Rançon, Nathalie Spanghero-Gaillard

## To cite this version:

Charlotte Vallat, Julie Rançon, Nathalie Spanghero-Gaillard. L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2016, Interactions langagières et didactique des langues, 13 (2), 10.4000/rdlc.809 . hal-01621026

**HAL Id: hal-01621026**

**https://hal.science/hal-01621026v1**

Submitted on 1 Nov 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.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

**Recherches en didactique des langues et des cultures**
Les cahiers de l'Acedle

**13-2 | 2016**
**Interactions langagières et didactique des langues**

# L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue

**Charlotte Blanc Vallat, Julie Rançon et Nathalie Spanghero Gaillard**

revues.org

**Éditeur**
ACEDLE

**Édition électronique**
URL : http://rdlc.revues.org/809
ISSN : 1958-5772

**Référence électronique**
Charlotte Blanc Vallat, Julie Rançon et Nathalie Spanghero Gaillard, « L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 13 décembre 2016. URL : http://rdlc.revues.org/809 ; DOI : 10.4000/rdlc.809

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères)

# L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue

Charlotte Blanc Vallat, Julie Rançon et Nathalie Spanghero Gaillard

## Introduction

1 Parler d'anticipation des interactions revient à porter notre attention sur l'enseignant et sur la manière dont il prépare et élabore ses cours. Cela suppose qu'il procède de manière raisonnée et programmatique et non instinctive dans sa classe. Il a recours à tel ou tel procédé, qui concourt à l'élaboration d'une « stratégie d'enseignement » (Tardif, 1997). L'objectif étant d'aboutir à un effet attendu et ainsi favoriser un apprentissage visé posé en amont comme objectif de l'enseignement. Aussi, considérons-nous une stratégie d'enseignement comme tout agencement organisé et finalisé d'opérations cognitives, activé consciemment par l'enseignant pour accomplir une tâche qu'on lui donne ou qu'il se donne lui-même. La définition de stratégie proposée par Cyr & Germain (1998) inclut la possibilité d'une activité inconsciente ; cependant, à la suite de Tardif (1997 : 23) nous insistons sur le fait qu'une stratégie *« a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ».* Bressoux & Dessus (2003 : 214) définissent également le terme de stratégie comme *« un ensemble d'opérations et de ressources planifié ou décidé par l'enseignant, visant l'atteinte d'un but, compte tenu d'une situation dont seulement certains paramètres sont connus ».* Cette définition permet alors d'englober un large champ, allant de la planification/élaboration des activités jusqu'à leur mise en œuvre dans le face-à-face pédagogique.

2 C'est le projet explicite de la didactique cognitive des langues (Billières & Spanghero Gaillard, 2005) qui s'assigne pour objectif de caractériser les processus et les stratégies sur le plan cognitif sous-tendant aussi bien les pratiques enseignantes que l'acquisition/apprentissage des langues. Les didacticiens cognitivistes proposent

d'étudier rigoureusement l'enseignement-apprentissage d'une langue à partir de la mise à jour des conditions (linguistiques, environnementales et psychologiques) et l'analyse des processus qui engendrent les modifications des comportements langagiers de l'apprenant dans ses interactions avec l'enseignant. Cette démarche vise à favoriser un regard croisé entre différentes disciplines telles que la didactique, la psycholinguistique, la psychologie cognitive notamment. Elle constitue un cadre méthodologique intéressant pour étudier les outils didactiques et pédagogiques et, partant, en promouvoir de nouveaux, plus efficaces.

3 Dans la recherche exposée, nous nous proposons de montrer un exemple des effets d'une méthodologie d'enseignement sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre d'un apprentissage formel en milieu institutionnel. Pour cela, nous développerons en quoi les anticipations des enseignants sur les interactions en classe visant l'apprentissage du lexique sont bénéfiques sur l'apprentissage de textes littéraires en prenant des exemples d'études d'extraits de *Bel-Ami* (Rançon, 2009). Une réflexion sur la formation des enseignants sera ensuite proposée. En effet, nous soutenons la thèse que pour que l'enseignant soit en mesure de prévoir et de se préparer à une situation d'interaction par définition inédite, il est nécessaire qu'il soit formé à certains gestes professionnels (Bucheton, 2009). Ainsi, notre hypothèse pour cette étude est que le degré d'implication cognitive de l'enseignant est en relation étroite avec les apprentissages effectifs des apprenants.

# La didactique cognitive des langues au service de la pédagogie

## Une méthodologie de recherche en trois temps

4 La méthodologie utilisée pour nos recherches, se déroule en trois temps. Elle permet de considérer la classe dans son intégralité et dans toute sa complexité en partant de la planification du cours (la constitution du « scénario pédagogique » (Pernin & Lejeune, 2006) que l'enseignant compte mettre en place tout au long du cours), en passant par son déroulement (l'agir de l'enseignant dans sa classe) pour effectuer *in fine* un retour, une réflexion métacognitive, quant au déroulement du cours. La première étape est celle des entretiens guidés avec les enseignants (les déclarations relatives à leur préparation de cours mettant en exergue leur réflexion métacognitive). La deuxième étape se déroule dans la classe : des enregistrements audio-vidéo des classes permettent d'identifier les stratégies d'enseignement *in medias res*. Enfin, les résultats du test soumis aux apprenants évaluent l'impact de l'interaction en classe sur le degré d'acquisition du lexique étudié, dans un troisième temps.

5 Afin de rendre compte de la réalité des interactions dans la classe, nous avons choisi de collecter les indices de ces échanges par l'observation. L'observation est la technique la plus répandue en sciences humaines et sociales. Elle est couramment utilisée pour l'analyse du non-verbal et de ce qu'il révèle : les conduites instituées et les codes comportementaux, le rapport au corps, les modes de vie et les traits culturels, l'organisation spatiale des groupes et de la société, etc. (Quivy & Van Campenhoudt, 1988). Il est alors judicieux de choisir cette technique quand la majorité des indicateurs de la recherche s'expriment sous la forme d'un comportement et lorsque ce qui nous intéresse concerne des interactions interpersonnelles. En outre, elle permet de relater

une action d'enseignement innovante et une adaptation à une situation inédite, cas fréquent en classe de langue. L'organisation d'un enseignement repose sur des principes, des critères, des plans d'action et des stratégies préexistants : c'est le côté « typifiant ». En revanche, il peut arriver que l'enseignant doive faire face à l'imprévu : c'est l'aspect « émergent » (Lepoire Duc, 2004 : 203). L'enseignant peut être amené à improviser ; cette improvisation relevant d'un déséquilibre entre les ressources émergentes et les ressources typifiantes. En recueillant (sous forme d'entretiens guidés) les différentes réflexions menées dans l'avant cours, il est ainsi possible de comparer ce qui a été prévu et ce qui s'est réellement déroulé en classe.

6 En effet, au cours de la conception du cours, l'enseignant définit la tâche, planifie les étapes de l'apprentissage et recherche ou construit des supports de travail. En outre, il peut en partie anticiper les obstacles à franchir, par lui-même et par les apprenants, et prévoir les ressources mobilisables par les apprenants. Celles-ci ne vont émerger que dans le dialogue heuristique qui va se construire *in vivo*. Ainsi, la phase de préparation d'une séance peut être abordée comme :

> Une activité de résolution de problèmes mal définis, durant laquelle l'enseignant conçoit des situations d'apprentissage, dont il sait qu'il sera amené à les réajuster dans l'interaction avec les élèves *(Lepoire Duc, 2004 : 204).*

7 L'écriture (ou du moins le passage en revue d'un script mental) du déroulement du cours et de sa mise en scène permet de pré-penser, voire d'anticiper certaines étapes.

> Elle permet de situer les objets enseignés, d'en préparer les formations didactisables par rapport à une prescription externe ou interne par sa propre planification *(Bucheton, 2009 : 33).*

8 Cette étape de planification est définie d'un point de vue temporel et spatial : il s'agit de *« l'activité que l'enseignant met en œuvre avant d'être en classe avec ses élèves ou encore dans une classe vide »* (Bressoux & Dessus, 2003 : 220). Dans une perspective formative, les actes découlent d'un projet anticipateur volontaire et conscient qu'on essaie de mener à bien :

> L'action n'advient pas par hasard. Avant de s'accomplir, elle est pensée et envisagée dans sa réussite. Le but, la stratégie et le déroulement sont anticipés de manière plus ou moins formalisée, plus ou moins fermée *(Blanchard Laville & Nadot, 2004 : 136).*

9 Dans cette étape, entre autres, chaque enseignant fait appel à son propre « répertoire » (Cicurel, 2002) : celui-ci englobant l'ensemble des modèles, des savoirs et des situations sur lesquels chaque enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des expériences et de la formalisation de divers modèles (aussi bien dans le rôle d'enseignant que celui d'apprenant), rencontrées au cours de la formation académique et pédagogique et par une posture d'autoréflexion sur ses enseignements (Perrenoud, 2008).

10 La réflexivité post-action participe à l'élaboration de ces modèles ; elle occupe une place centrale dans notre méthodologie. Elle peut être visible par une mise en mots de « l'agir enseignant » (Bouchard, 2007) à partir d'entretiens, de séances d'analyse de pratiques et d'auto-confrontations simples ou à plusieurs. Ces entretiens permettent une prise en compte de l'implication du praticien dans son rapport à la situation professionnelle analysée mais également débouchent sur une réflexion et constituent un objet d'investigation potentiel. Le but est d'effectuer ici, à partir de la pratique professionnelle vécue, un objet de pensée à propos duquel s'exerce un travail d'intelligibilité. L'analyse peut, selon le cas, se polariser sur le praticien à travers son rapport à la situation et ou encore, sur la situation à travers la manière dont l'a vécue le praticien. Dans ce dernier exemple,

> Se développe un travail de subjectivation, s'appuyant en priorité sur l'élaboration des affects[1] qui ont émergé en cours d'analyse, alors que dans l'autre cas se construit une sorte de travail d'objectivation, qui s'appuie en priorité sur une prise de conscience des représentations sous-jacentes *(Blanchard Laville & Nadot, 2004 : 128-129).*

11 La démarche de l'enseignant, grâce à ces entretiens post-cours, lui permet de faire son « transfert didactique » (Blanchard Laville & Nadot, 2004), c'est-à-dire élaborer une manière de se relier au savoir qu'il enseigne, sous la pression intersubjective de son lien au groupe d'apprenants. Toute action en classe résulte le plus souvent

> d'une négociation entre des raisons conscientes qui poussent l'enseignant à faire avancer son projet didactique et des motifs qui le poussent à faire baisser sa tension psychique interne et qui, eux, lui sont plus opaques. Il s'agit pour lui de répondre aux exigences de pulsions profondes, qu'elles soient de l'ordre du besoin d'emprise sur les élèves ou d'un fort besoin de réassurance ou de reconnaissance, tout en répondant en même temps à d'autres exigences, celles intériorisées par son surmoi ou son idéal du moi professionnels, en termes par exemple de respect des programmes et instructions officielles, en terme d'image idéale du soi enseignant par exemple (Blanchard Laville & Nadot, 2004 : 129).

12 L'enseignant, par « le penser », « le dire » et « l'agir » est alors en pleine action enseignante et c'est essentiellement dans le déroulement des interactions langagières que se réalise l'ajustement de l'action prévue à la réalité du contexte d'apprentissage.

13 La finalité de tout enseignement étant principalement l'acquisition de connaissances, il est nécessaire d'analyser, dans l'après cours, l'impact de l'anticipation enseignante sur le degré de compréhension et de rétention des apprenants. Nous pouvons, à partir du recueil des connaissances des apprenants (tests écrits), déceler plus précisément d'une part ce qui relève de la rétention de connaissances et d'autre part, ce qui résulterait d'une compréhension dans la mémoire à long terme (Baddeley, 1997) grâce aux interactions anticipées par l'enseignant En effet, pour parler d'un mot, il faut l'avoir retenu. Alors que pour arriver à expliquer un terme, il faut nécessairement l'avoir compris (Mayes, 2000). Comprendre, c'est alors former une structure cohérente en mémoire, une représentation mentale susceptible d'être évoquée pour une utilisation ultérieure[2] (Gaonac'h & Fayol, 2003). La différence est essentielle car les deux processus n'engendrent pas le même degré de mémorisation. Nous verrons que les anticipations enseignantes sur la planification d'un cours centré sur le lexique jouent un rôle dans l'apprentissage effectif de ce lexique par les apprenants.

## Le rôle des anticipations enseignantes

14 Plusieurs pédagogues insistent sur le rôle essentiel de la préparation de cours car elle permet à l'enseignant de penser la façon dont son activité va se dérouler (Courtillon, 2007). Cette réflexion en amont l'aide à anticiper d'une part les réactions des apprenants et d'autre part les interactions - entre pairs et entre enseignant-apprenants - en classe. Grâce à son expertise (Volteau, 2009), l'enseignant peut par ailleurs adapter son enseignement, introduire de nouveaux savoirs dans le prolongement des plus anciens. Cette expertise se fonde sur un processus réflexif à propos de son enseignement (Perrenoud, 2008), ce qui l'autorise à évaluer les connaissances qui sont acquises, qui sont en cours d'acquisition et à identifier celles qui doivent l'être. Ce processus réflexif permet à l'enseignant de réguler son action dans la classe, d'un cours à l'autre avec le même groupe et aussi d'un groupe à l'autre. L'enseignant peut alors proposer un

accompagnement à chaque apprenant afin de l'aider à appréhender de nouvelles connaissances. Cela implique, d'une part, qu'il identifie des difficultés d'apprentissage chez l'apprenant et d'autre part, qu'il mette en œuvre des techniques spécifiques en vue de résoudre ces difficultés d'apprentissage et éventuellement d'autres qui peuvent se présenter. Ce processus décrit le comportement stratégique de l'enseignement (Tardif, 1997).

15 Afin de mettre en évidence en quoi l'amont de l'interaction pédagogique a des retombées bénéfiques sur ce qui se passe en cours, la démarche de la didactique cognitive des langues est utilisée. Nous avons observé et analysé les agissements de l'enseignant et évalué leurs implications sur les apprentissages linguistiques des apprenants. Ainsi, notre hypothèse pour cette étude est que le degré d'implication cognitive de l'enseignant (rendu accessible à l'étude par le biais de ce qu'il dit et ce qu'il fait dans la classe, comme nous l'avons exposé ci-dessus) est en relation étroite avec les apprentissages effectifs des apprenants. L'étude présentée ici s'est déroulée dans des classes de langue (français langue maternelle et français langue étrangère) visant l'enseignement de vocabulaire en contexte littéraire. Nous avons demandé à plusieurs enseignants d'expliquer des passages de *Bel-Ami* de Maupassant (publié en 1885). Dans ces extraits, certains mots et expressions se devaient d'être expliqués[3] aussi bien parce qu'ils contribuaient à la compréhension du texte que parce que leur usage est peu fréquent. Ces mots ont constitué nos mots-cibles pour lesquels nous avons analysé le comportement et les discours des enseignants ainsi que le degré de rétention et/ou de compréhension des apprenants.

16 Dans ce contexte, nous allons définir ce que nous désignons par anticipation enseignante et le rôle qu'elle peut jouer sur les stratégies enseignantes.

17 Bressoux & Dessus (2003) parlent d'anticipation/de planification[4] de cours pour définir le moment d'une élaboration cognitive antérieur à la leçon. Cette planification aurait essentiellement pour fonction d'établir et de peaufiner des routines d'enseignement. Elle semble également porter principalement sur le contenu enseigné plutôt que sur les caractéristiques des apprenants et, dans une moindre mesure encore, sur le matériel à utiliser. Zahorik (1970) remarque que les enseignants ayant planifié leur leçon interrogent davantage leurs apprenants et leur demandent d'approfondir plus conséquemment leurs connaissances. En cela, un enseignant ayant planifié sa leçon opterait potentiellement pour des explications hétéro-reformulées - partagées entre les apprenants et l'enseignant - qui se termineraient éventuellement en explications auto-reformulées et amèneraient à des explications fortement détaillées.

18 L'étude de Peterson, Marx & Clark (1978) montre la relation étroite entre la préparation du cours par l'enseignant et son action en classe. Ils observent que plus les enseignants de lycée font référence à leurs objectifs dans leur planification, plus ils mentionnent des buts pendant leur enseignement-apprentissage. De même, plus les enseignants se centrent sur les processus d'enseignement dans leur planification, plus ils se centrent sur le groupe d'apprenants dans leur classe. Et pour finir, plus les enseignants centrent leur attention sur le contenu d'enseignement dans leur planification, plus ils posent des questions et plus ils se centrent sur le contenu en classe. Cela montre le lien entre la planification d'une leçon et la manière dont l'enseignant va l'aborder en classe.

19 La dernière étude que nous souhaitons mentionner relative aux effets de la planification et qui nous semble pertinente pour notre recherche est celle de Morine Dershimer (1978). Elle s'intéresse spécifiquement aux divergences entre planification et activité enseignante

établies dans une typologie décrivant trois profils enseignants dans leur traitement de l'information :

- les enseignants *centrés sur le plan du cours* : il y a une faible ou nulle différence entre la planification et la réalité ;
- les enseignants *centrés sur la réalité* : il existe une divergence mineure entre le plan prévu et le cours. Les enseignants n'hésitent pas à traiter les questions des apprenants et à prendre des décisions en temps réel ;
- les enseignants *centrés sur les problèmes* : il y a une différence importante entre la planification et l'activité enseignante. L'interaction langagière peut dériver et le cours reporté ou raccourci en fonction des besoins et attentes des apprenants.

20 Nous nous sommes servies de cette classification pour identifier les attitudes enseignantes et leur impact sur l'acquisition de connaissances par les apprenants.

21 Détaillons à présent la démarche expérimentale que nous avons suivie dans notre investigation.

# Le protocole expérimental

## Présentation des participants à l'étude

22 Pour les deux premières étapes, nous avons effectué des enregistrements audio (entretiens directifs et semi-directifs retranscrits ensuite) et vidéo de classes (corpus filmés en 2006 dans le Sud-Ouest de la France pour rendre compte des stratégies d'enseignement *in medias res*). Une vingtaine d'heures d'enseignement a été ainsi recueillie auprès de 7 enseignants : deux enseignantes de Français Langue Étrangère ou Seconde (désormais FLES) travaillant à l'université Toulouse II-Le Mirail et cinq enseignants de Français Langue Maternelle (désormais FLM) œuvrant en collège et lycée généraux de la région. Les profils des enseignants décrits ci-dessous nous renseignent sur leurs degrés d'expertise. En ce qui concerne les enseignantes de FLES, voici ce que nous pouvons en dire (tableau 1) :

**Tableau 1 - Participants à l'étude/enseignants de FLES**

| Code enseignant | GOU | LEC |
|---|---|---|
| Sexe | Femme | Femme |
| Âge approximatif | 50 ans | 28 ans |
| Institution d'appartenance | Université Toulouse II le Mirail | Université Toulouse II le Mirail |
| Niveau du diplôme le plus élevé | DEA linguistique appliquée | Maitrise FLE |
| Cursus précédent | Lettres Modernes, FLE | Licence Lettres Modernes mention FLE |
| Formation pédagogique et didactique | École normale | Formation FLE |

| | | |
|---|---|---|
| Années d'enseignement en FLE | 16 ans | 5 ans |
| Années d'enseignement au total | 30 ans | 5 ans |
| Emploi précédent | Institutrice à l'étranger | Ø |
| Ancienneté au sein d'institutions d'enseignement | Milieu carrière en FLE, fin de carrière en tant qu'enseignante | Début carrière |

23 Le cursus universitaire de ces enseignantes comprend une formation à l'enseignement du FLES[5]. Et la particularité principale de ces professeurs de FLES à l'université est qu'ils occupent un emploi secondaire en tant que vacataire. GOU et LEC travaillent, toutes les deux, dans des écoles de langues privées où elles dispensent la majorité de leurs heures de cours. Dans le cas de GOU, qui était institutrice à l'étranger, cette dernière est revenue en France et a repris ses études pour obtenir un DEA de linguistique. Elle a perdu son statut de fonctionnaire en optant pour un emploi plus instable mais plus intéressant à son goût. On peut dire également que cette personne est en fin de carrière si l'on considère toutes ses années d'enseignement mais qu'elle est en milieu de carrière dans le domaine du FLES. Elle s'oppose à LEC qui est en début de carrière et qui se rapproche clairement du profil de GAJ (voir profil des enseignants de FLM). Nous pensons que les représentations qu'elles ont d'un enseignement de langue s'effectueront à partir des modèles qu'elles auront eus durant leur formation pédagogique. Nous pouvons ainsi supposer que les pratiques anticipatives de ces enseignantes seront différentes.

24 Concernant les enseignants de FLM, leur profil est ainsi décrit (tableau 2) :

**Tableau 2 - Participants à l'étude/enseignants de FLM**

| Code enseignant | PLA | BRE | MIC | GAJ | LAZ |
|---|---|---|---|---|---|
| Sexe | Homme | Homme | Femme | Femme | Homme |
| Âge approximatif | 55 ans | 54 ans | 38 ans | 26 ans | 45 ans |
| Institution d'appartenance | Collège Vasconie, Miélan[6] (Gers) Classe de 3 ème | Collège Vasconie, Miélan (Gers) Classe de 3 ème | Lycée général de Pardailhan, Auch[7] (Gers) 2nde générale | Lycée général de Pardailhan, Auch (Gers) 2nde générale | Lycée St Sernin, Toulouse (Haute-Garonne) 2nde générale |
| Niveau du diplôme le plus élevé | Licence Lettres Modernes | Maitrise Lettres Classiques | Licence Lettres Classiques | Licence Lettres Modernes | Licence Lettres Modernes |
| Spécialisation | Arts plastiques | Latin/grec | Latin/grec | Ø | Mention FLE, travail sur l'image |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Formation pédagogique et didactique | École normale | École normale | Sans formation pédagogique | IUFM | IUFM |
| Statut d'emploi | Enseignant titulaire second degré | Enseignant titulaire second degré | Maitre auxiliaire, enseignante non-titulaire | Enseignante titulaire second degré | Enseignant titulaire, premier et second degré |
| Années d'enseignement en FLM | 35 ans | 34 ans | 10 ans | 4 ans[8] | 10 ans |
| Années d'enseignement au total | 35 ans | 34 ans | 14 ans | 4 ans | 26 ans (instituteur auparavant) |
| Ancienneté au sein d'institutions d'enseignement | Fin carrière | Fin carrière | Milieu carrière | Début carrière[9] | Milieu carrière |

25 Les enseignants ne sont pas tous titulaires de l'Éducation nationale. Titulaires, ils ont reçu un enseignement pédagogique délivré par les Écoles normales ou par les IUFM[10]. Mais il est possible d'être enseignant du secondaire sans jamais avoir reçu de formation didactique. C'est le cas de MIC qui a commencé sa carrière en effectuant des remplacements et qui n'a jamais obtenu le Capes interne[11]. Le programme de la formation pédagogique des enseignants ayant changé au fil des ans pour répondre aux besoins évolutifs des apprenants, nous estimons que l'enseignement pédagogique reçu par BRE et PLA n'aura pas la même incidence que chez GAJ ou LAZ. Leurs formations didactiques se référaient à des modèles d'enseignement-apprentissage différents de ceux proposés dans des formations plus récentes. Ainsi les attitudes planificatrices différeront-elles en fonction du profil des enseignants ; les incidences sur l'apprentissage des connaissances en seront visibles, selon notre hypothèse d'étude.

26 En ce qui concerne les apprenants, ce sont des allophones de toutes nationalités pour les FLES, comme détaillé dans le tableau 3.

**Tableau 3 - Les classes de FLES, Université Toulouse II-le Mirail, Toulouse (Haute-Garonne)**

| Code enseignant | GOU | LEC |
|---|---|---|
| Nombre d'élèves inscrits dans la classe | 26 | 18 |
| Répartition par sexe | 16 filles<br>10 garçons | 12 filles<br>6 garçons |
| Niveau linguistique selon l'enseignant | B2 | B1 |
| Niveau linguistique selon le CECR | B1-B2 | B1-B2 |

| | | |
|---|---|---|
| Niveau selon l'UTM | 3ème année DEFLE[12] | 3ème année DEFLE |
| Âge moyen des apprenants | 31 ans | 26 ans |
| Origines culturelles | Toutes nationalités (FLES) | Toutes nationalités (FLES) |

27 Les apprenants de FLM proviennent de deux niveaux différents : 3ème de collège et 2nde de lycée comme décrit ci-dessous (tableaux 4 et 5) :

**Tableau 4 - Deux classes de 3ème, collège Vasconie, Miélan (Gers)**

| | | |
|---|---|---|
| Code enseignant | PLA | BRE |
| Nombre d'élèves dans la classe | 20 | 20 |
| Répartition par sexe | 11filles<br>9 garçons | 12 filles<br>8 garçons |
| Niveau selon l'Éducation nationale | 3ème collège | 3ème collège |
| Niveau linguistique selon le professeur | Moyen | Moyen |
| Âge moyen des apprenants | 15 ans | 15 ans |

**Tableau 5 - Trois classes de 2nde, lycée de Pardailhan, Auch (Gers) et lycée Saint Sernin, Toulouse (Haute-Garonne)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Code enseignant | GAJ | MIC | LAZ |
| Nombre d'élèves dans la classe | 29 (-1)[13] | 33 (-1) | 28 |
| Répartition par sexe | 25 filles<br>4 garçons | 14 filles<br>19 garçons | 15 filles<br>13garçons |
| Niveau selon l'Éducation Nationale | 2nde lycée | 2nde lycée | 2nde lycée |
| Niveau linguistique selon l'enseignant | Assez littéraire | Moyen | Moyen |
| Âge moyen des apprenants | 16 ans | 16 ans | 16 ans |

## Présentation détaillée de la première étape

28 La première partie du questionnaire avait pour objectif de repositionner l'enseignant dans sa classe, par rapport à ce qui s'était passé lors des explications des trois textes de *Bel-Ami* mais aussi à dégager leurs représentations sur des notions essentielles de la didactique. La seconde partie du questionnaire s'organisait autour de la thématique préparation/déroulement des séances, partie la plus intéressante pour notre recherche.

Enfin, la troisième partie du questionnaire concernait le déroulement de la classe et incluait des questions sur le comportement des apprenants[14].

29 Revenons à la deuxième partie qui traitait des anticipations des enseignants sur leurs actions langagières. Nous avons voulu mesurer l'impact de la préparation de l'enseignant sur le déroulement du cours. Nous avons alors avancé l'hypothèse que tous les enseignants avaient préparé en amont les explications de texte. Ils nous l'ont confirmé ou infirmé oralement. De fait, une première question consistait à nous renseigner sur les documents que l'enseignant avait utilisés pour ses préparations de cours (préparation de cours déjà utilisée ou non, préparée avec des collègues ou non, avec des manuels scolaires pour apprenants ou pour enseignants, des livres d'analyse textuelle, des dictionnaires, Internet, etc.). Nous rappelons que nous n'avons pas demandé aux enseignants d'expliquer précisément tel ou tel mot en classe. Les informations recueillies nous ont aidées à mieux interpréter les discours des enseignants. Certaines paroles correspondaient à des idées avancées par les dictionnaires (une divinité = une instance supérieure), les manuels ou rendaient compte de conceptions particulières d'analyses (par exemple : une interprétation littéraire pour un enseignant *versus* une analyse relevant de la linguistique textuelle pour un autre) et se retrouvaient en classe telles quelles ou modifiées. Nous avons pu ainsi juger de l'importance de ces aides dans la préparation et le déroulement des séances de cours.

30 Toujours dans la deuxième partie du questionnaire, les enseignants devaient mentionner des mots, expressions ou portions de phrases jugés difficiles à comprendre et nécessaires à expliquer en classe, présents dans les trois passages de *Bel-Ami* de Maupassant. L'enseignant devait dire pour chaque mot s'il avait prévu au cours de sa préparation d'expliquer le terme ou s'il avait estimé que la lexie (Pottier, 1987) était connue des apprenants et donc qu'un discours explicatif en interaction ne s'imposait pas. La colonne suivante exigeait de l'enseignant de renseigner pour chaque mot, encore une fois, s'il avait été expliqué en classe comme prévu dans la préparation, ou s'il avait été expliqué différemment par rapport à la préparation, ou encore s'il n'avait pas été expliqué pour *x* raisons. Ce tableau montrait en somme si les enseignants portaient une attention particulière à l'explication de lexies lors d'une analyse de texte, s'ils prévoyaient d'en expliquer beaucoup ou non et enfin ce qu'ils expliquaient réellement. En effet, comme nous l'avons déjà dit, entre le fait de « vouloir » expliquer et d'expliquer « réellement », il peut y avoir de grandes variations pour toutes sortes de raisons (Maubant *& al.*, 2003).

## Présentation de la deuxième étape de recherche

31 Nous avons également réalisé un recueil de données audio-visuelles qui a permis d'appréhender les faits interactionnels et cognitifs des acteurs pédagogiques lors d'un face-à-face enseignant/apprenants. Le dispositif comprenant deux caméras, l'une sur les apprenants et l'autre sur l'enseignant, a montré les mouvements interactionnels au sein de la classe. Ainsi, nous avons pu comparer les anticipations interactionnelles des enseignants avec leur discours en temps réel.

## Présentation du test écrit, troisième étape de la recherche

32 Enfin, nous avons observé le fonctionnement cognitif de l'apprenant lors de la restitution de connaissances. La manière dont les apprenants organisent leurs connaissances en

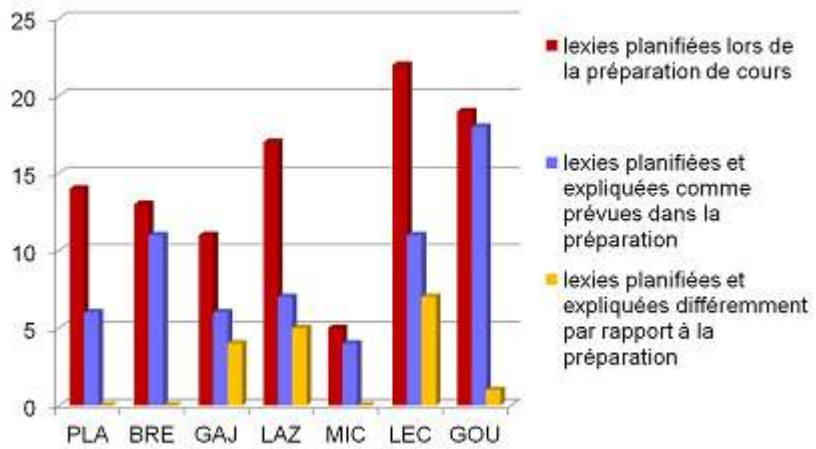
mémoire permet de savoir comment ils conservent en mémoire des éléments discursifs énoncés par leurs enseignants une semaine auparavant afin de juger de l'importance à accorder au discours enseignant en classe de langue[15]. Il n'est donc pas uniquement question d'une analyse interactionnelle d'informations langagières proposées par les enseignants mais aussi de l'étude de l'impact mémoriel de l'interaction de l'enseignant chez les apprenants.

## Les résultats obtenus

33 Nous rendons compte ici des résultats portant sur les explications des enseignants préparées en amont et celles qui résultaient d'une adaptation de leur discours explicatif en fonction de la nécessité de la situation d'interaction avec les élèves.

34 Tout d'abord, nous remarquons que les sept enseignants ont des manières différentes de s'impliquer dans l'interaction. PLA est un enseignant qui a planifié en amont quatorze explications mais il n'a fait référence qu'à six d'entre elles en classe (cf. graphique 1). Les autres lexies préparées en amont du cours n'ont pas été expliquées pour diverses raisons. En revanche, GOU, a expliqué dix-sept lexies sur dix-neuf prévues initialement dans sa préparation de cours et une dix-huitième lexie a été expliquée différemment (les apprenants ont proposé en interaction de nombreux cheminements hypothético-déductifs que l'enseignante a accompagnés). BRE et MIC, quant à eux, ont suivi à peu près leur préparation de cours en expliquant comme prévu les deux tiers des lexies jugées difficiles à comprendre. Il faut quand même relativiser ces chiffres pour MIC qui avait prévu d'expliquer seulement cinq lexies sur les trente que nous avions sélectionnées comme lexies cibles dans notre protocole. Les autres enseignants (GAJ, LEC et LAZ) ont dû faire quelques ajustements *in medias res* par rapport à leur préparation. Ils ont modifié, en cours d'interaction, leur plan d'action afin de s'adapter au mieux à leur public.

**Graphique 1 - Lexies planifiées et expliquées**




35 Nos résultats traduisent certaines tendances selon la catégorisation de Morine Dershimer (1978). Nous avons pu les interpréter grâce aux entretiens menés auprès des enseignants. PLA, LAZ, GAJ et LEC sont plutôt *centrés sur la réalité*, c'est-à-dire qu'ils ont eu tendance à s'éloigner de leur préparation de cours et se concentrer plutôt sur les interactions en classe (évaluer les réponses des élèves, réagir aux réponses des élèves, interpréter les

silences ou les attitudes des élèves face aux questions qu'ils ont posées). GOU et BRE sont des enseignantes *centrées sur le plan du cours*. Pour elles, la préparation a guidé leur agir. Quant à MIC, c'est une enseignante *centrée sur les problèmes* ; elle a parfois oublié ce qu'elle avait prévu et de fait n'a pas expliqué la totalité des trois extraits du roman.

36 Mais quelles sont les conséquences sur les interactions de ces trois profils d'enseignants[16] ? Le travail de planification de GOU se ressent dans la spontanéité avec laquelle elle propose des discours explicatifs parfaitement intégrés à son discours d'analyse littéraire. Ainsi, l'explication de telle ou telle lexie prévue en amont a pu être proposée au moment où elle le souhaitait. Un des exemples les plus probants est le suivant :

**Exemple n° 1** - *Extrait de GOU pour l'explication de « de boni » et « une collation »*

> ((lecture du passage et explication des lexies en même temps))
>
> GOU il réfléchit que les repas du matin (1) étant de vingt-deux sous : au lieu de trent' que coûtaient ceux du soir (0.6) il lui resterait en se contentant des déjeuners (0.4) un franc vingt centimes **de boni** <((geste de la main gauche vers l'extérieur)) **c'est-à-dire de plus**> (0.3) ce qui représentait encore deux collations au pain et au s'cisson (1.7) voilà (0.9) plus deux bocks sur le boul'vard (0.8) **les collations c'est c'qu'on dirait : c'est c'qu'on appellerait maintenant un petit goûter vous savez quand on mange une petite chose dans la matinée ou dans l'après-midi une collation hein c'est un mot : en français plus sout'nu** (1.3) c'était là sa grande dépense et son grand plaisir des nuits (.) et il se mit à descendre la rue notre dame de laurette (0.6)

37 Cependant, suite à ces explications, GOU ne s'est pas assurée de leur bonne compréhension par ses apprenants et elle ne les pas non plus répétés. De fait, les résultats des tests de connaissances montrent que la reformulation mêlée à la lecture n'est pas suffisante pour la mémorisation des lexies et donc ce manque est possiblement préjudiciable à leur compréhension. Peu d'apprenants ont retenu les lexies expliquées ici dans cet extrait. Nous pouvons ainsi mettre en évidence que le discours explicatif concourt à la compréhension immédiate du texte mais que l'apprentissage du lexique (mémorisation de mots précis et leur acception associée à un contexte) sur lequel il porte n'y est pas forcément associé. En effet, l'apprentissage lexical exige de la répétition (Gaonac'h & Fayol, 2003) et une mise en valeur (intonation différente, geste d'attention, etc.) particulière de la lexie pour qu'elle soit perçue comme objet d'apprentissage (Spanghero Gaillard, 2008).

38 Concernant les enseignants centrés sur la réalité, il est difficile d'observer en interaction ces ajustements. Pourtant, une enseignante (LEC) a explicitement modifié son discours explicatif en contexte discursif comme le montre l'exemple suivant :

**Exemple n° 2** - *Extrait de LEC lors de l'explication de « (Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé »*

> LEC alors la divinité c'est c'est euh : c'est tout tout (0.5) simplement une : : ah ah facile à dire (.) comme dieu dieu (0.4) mais pas seulement dieu parce que dieu c'est un dieu unique (.) mais une divinité c'est plus large (.) donc pour la religion catholique c'est dieu (0.5) mais divinité ça peut être d'autres divinités (0.2) hein pour les euh l'antiquité euh (.) il y avait zeus il y avait euh : : (.) énormément de différentes divinités (.) d'accord donc c'est euh ce n'est pas juste dieu (0.3) mais ici en l'occurrence c'est dieu si vous voulez euh (1.4) bon euh : : **<((regarde ses notes)) (0.8)> instance <((les deux mains**

> **sont jetées en l'air)) supérieure> <((rire nerveux)) (2.2)>** (0.7) ensuite quoi d'autres

39 LEC cherche le sens de la lexie « divinité » et tente de trouver l'explanans le plus exact. Cependant, cette lexie dont les traits sont majoritairement abstraits, est complexe à expliciter à un public d'étudiants étrangers. Elle propose un synonyme « dieu » qui ne lui convient pas totalement, et donne un exemple qui ne la convainc pas elle-même (hésitations marquées par « euh », « bon », « euh »). Ne sachant pas comment parvenir à une explication satisfaisante qui aiderait la compréhension des apprenants, LEC décide de regarder sa préparation de cours et énonce une définition de dictionnaire « instance supérieure ». Les traits sémantiques de cette nouvelle lexie étant également abstraits, on peut douter que les apprenants aient bien compris de quoi il s'agissait. De fait, quatre apprenants sur les treize de la classe ont fourni une réponse correcte lors du test de connaissances mais aucun n'a parlé d'instance supérieure. Cet exemple illustre la nécessité d'envisager le discours explicatif en se projetant dans l'interaction avec les apprenants. Cela implique d'une part une évaluation correcte des capacités du groupe des apprenants : ils peuvent comprendre/ ne pas comprendre ; dans le second cas, ils connaissent déjà tel autre mot ou notion à partir de quoi l'enseignant peut appuyer son discours explicatif de la nouvelle lexie. D'autre part, cet exemple met en exergue la non-efficience de la définition du dictionnaire dans l'interaction en classe si cette définition n'est pas relayée par un discours explicatif actualisé, c'est-à-dire en relation directe avec les connaissances et le vécu de la classe.

40 En revanche, l'exemple de GAJ nous renseigne sur cette manière de rendre plus accessible l'explication prévue en amont dans l'interaction avec les apprenants. En effet, si nous considérons son discours dans la classe, on pense qu'il a été préparé ainsi :

**Exemple n° 3** - *Extrait de GAJ lors de l'explication « des miasmes »*

> GAJ dans ce contexte-là (0.5) dans les miasmes euh : au départ c'est effectivement des <((geste de la main droite vers le haut, le pouce touche le bout des doigts)) **émanations** (0.4)> euh : **qui sont** euh : <((léger geste rapide de la main droite vers l'avant, la main ouverte)) **d'origine :> animale ou végétale et c'est** <((geste de la main droite, le pouce touche le bout des doigts et fais un va-et-vient de l'index à l'auriculaire))euh **des substances en décomposition> donc effectivement c'est pas très agréable et maintenant quand on** <((léger geste de la main droite)) **parle de miasmes> on parle de microbes** (0.3) d'accord/ (0.9) euh c'est quand on dit à quelqu'un qui tousse ne : ne : me jette pas tes miasmes dessus ça veut dire garde tes microbes pour toi (0.2) d'accord/

41 Or, cette enseignante affirme que seule la périphrase « des odeurs nauséabondes » avait été programmée avant le cours et que le discours explicatif par synonymie (« des microbes ») lui, n'avait pas été prévu. Cet exemple montre à quel point l'enseignante a su intégrer naturellement un nouveau discours explicatif. Notons que les apprenants ont bien retenu le sens de cette lexie : 75 % de bonnes réponses au test de compréhension. Trouver l'équilibre entre une bonne préparation de cours et une interaction langagière directement accessible aux élèves semble être l'objectif à atteindre.

42 Enfin, lorsqu'il doit improviser, l'enseignant réfléchit en même temps qu'il parle, n'ordonne pas forcément ses idées et se retrouve à expliquer approximativement. C'est le cas de MIC qui n'avait pas prévu l'explication de « vestibule » et qui propose dans

l'interaction un discours explicatif dont l'explanans correspond à la définition de « vestiaire » :

**Exemple n° 4** - *Extrait de MIC lors de l'explication de « un vestibule »*

MIC et elle disparut dans l'ombre du vestibule <((note « vestibule » au tableau))(3.7)

simon/> (1.8) c'est quoi/ (0.9) qu'est-ce que c'est que le vestibule

SIL (0.9)

SIM c'est là où on met les vêtements 'fin

SIL (0.6)

MIC là où on met les vêtements =

SIM =ouai les les manteaux/ quoi/ =

MIC =shut maxime/

SIL (1.4)

MAX (inaud.) =

MIC =ah bon/ (1.8) c'est là là où on enlève les manteaux quand l'on arrive

SIL (0.6)

ELS <((questions inaudibles)) [(1.4) ]>

MIC [c'est quoi/] shut/ pareil/ =

ELE =petite pièce euh =

MIC **=une petite pièce à l'entrée (0.6) dans laquelle on pourrait laisser (0.3) les vêtements quand on arrive**

EVT <((brouhaha)) (1.4)>

MIC medhi/

SIL (1)

MED c'est un petit vestibule

SIL (1.2)

THI il n'y a pas beaucoup d'éclairage\ (3) y a pas beaucoup d'éclairage dans le vestibule

SIL (0.3)

MIC je n'ai pas comp je (2.1) un petit/ =

ELE =dressing

SIL (0.6)

MIC AH/ (0.4) alors là tu vois euh le vocabulaire anglais je ne (1.6) je vais êt shut :

EVT <((brouhaha inaudible)) (4.8)>

MIC on est dans quel siècle/ là/ avec maupassant =

EVT <((rire d'élève))>

ELE =ch'ais pas y a lon :gtemps/ =

MIC **=y a longtemps alors tu oublies le dressing (0.6) d'accord (0.2) vincent/ (0.6) tu voulais intervenir shut =**

VIN =y a pas beaucoup d'éclairage <((porte sa main droite sur la bouche))dans un vestibule =

MIC =il n'y a pas beaucoup d'éclairage (0.3) dans un vestibule

SIL (0.6)

VIN donc sans soleil =

DAM =c'est la boite noire/

SIL (0.5)

MIC donc (.) non damien/ la boite noire c'est le fiacre (0.5) **et le vestibule < ((fait un geste horizontal et circulaire avec ses feuilles)) c'est une partie de la maison> (4.6)**

43 MIC se laisse influencer par les propositions des apprenants qui confondent « vestiaire » et « vestibule ». L'introduction de « dressing » dans l'interaction en est la preuve. MIC sait que c'est une partie de la maison mais elle ne différencie pas le vestibule qui est l'entrée de la maison (ou un couloir desservant plusieurs pièces) et le vestiaire qui est un endroit où l'on pose les manteaux (et qui se trouve généralement à l'entrée de la maison). L'absence de préparation et l'influence des propositions des élèves dans l'interaction verbale compromettent une compréhension optimale de la lexie. 17 apprenants sur 29 ont rappelé la définition d'un vestiaire et seulement 9 ont mentionné « l'entrée d'une maison ». Personne n'a parlé d'un couloir pouvant desservir plusieurs pièces. On comprend ici que la signification de vestibule n'était pas connue auparavant de la classe et que l'interaction langagière avec l'enseignante a eu un fort impact sur la compréhension du mot.

44 En outre, nous pouvons observer quantitativement, la présence de discours spontanés dans l'élaboration du discours explicatif en classe chez les enseignants de FLM alors qu'elle est (quasi-) absente des considérations méthodologiques des enseignantes de FLES de notre étude (GOU et LEC). Ces dernières préparent les explications en amont du cours, et les réinvestissent différemment l'une de l'autre en classe. GOU restitue les explications telles qu'elle les avait prévues dans sa préparation de cours (explications plutôt auto-reformulées) tandis que LEC propose une question de départ qui sert de guide pour

élaborer un cheminement hypothético-déductif à partir du discours des apprenants et de sa préparation de cours.

## Conclusion

45 Cette étude tend à montrer, compte tenu de la taille réduite de notre échantillon, qu'il existe quantitativement une corrélation entre d'une part la préparation de cours et l'interaction engagée de l'enseignant dans le cours et d'autre part, le degré de compréhension des apprenants : plus le cours est planifié en amont, plus le guidage discursif est précis, meilleurs sont les résultats en mémorisation du vocabulaire expliqué et partant de sa compréhension. De plus, les résultats que nous avons obtenus rendent compte de cette corrélation aussi bien dans des classes de natifs (FLM) que dans des classes de non natifs (FLES). Cependant, nous sommes conscientes que nos résultats demandent à être confirmés dans des classes de non natifs car notre échantillon de classes (seulement deux) est un peu faible. Néanmoins, les éléments observés dans les classes de non natifs, et notamment l'implication des enseignants lors des interactions avec les apprenants en relation avec leurs anticipations du cours, nous incitent à penser que les anticipations jouent un rôle très important. Elles auraient au moins trois effets. Le premier est de permettre à l'enseignant de se libérer de l'urgence à élaborer un discours explicatif précis venant s'ajouter à l'explication du texte dans son schéma narratif. Le va-et-vient entre une attention dirigée sur des éléments micro et macro est couteux d'un point de vue cognitif. Le deuxième effet découle du premier. En étant plus disponible, l'enseignant est plus à même de se concentrer sur la gestion des tours de parole entre les apprenants, d'évaluer leur proposition d'explication, d'instaurer un véritable dialogue pour déboucher sur une construction de discours explicatif partagé entre les apprenants et l'enseignant (extrait n° 1). On a vu (extrait n° 4) que les propositions des apprenants se mêlent à celles de l'enseignant et qu'au final lors de la restitution, les apprenants retiennent les échanges qui se sont déroulés. Le troisième effet est la relation entre la précision de l'explication et la mémorisation de l'acception du mot. Il semble, mais cela demanderait à être approfondi, que plus rapidement l'enseignant est en mesure de produire un discours clair ou est en capacité de trancher sans tergiverser sur l'acceptation d'une proposition d'explication venant d'un apprenant, plus directe serait l'association mentale entre le mot cible à comprendre et son explication en contexte. C'est ce que nous enseignent les extraits n° 2 et n° 3.

46 En outre, les entretiens semi-directifs avec les enseignants leur demandant de revenir sur leurs choix effectués en classe et lors de leur préparation de cours a eu aussi un effet que nous souhaitons souligner. Les enseignants semblent avoir pris conscience qu'ils se trouveraient dans des situations difficiles lors de l'agir enseignant s'ils n'avaient pas anticipé les discours explicatifs de lexies complexes (renvoyant notamment à des notions abstraites comme dans l'extrait n° 3).

47 Il nous semble ainsi que cette étude peut éclairer la formation des formateurs en langues. En effet, nos résultats mettent en évidence l'intérêt pour l'enseignant stagiaire à réfléchir sur les différents types de lexique à expliquer en fonction des publics qu'il est susceptible de rencontrer que ce soient des apprenants de collège, de lycée sachant qu'un nombre non négligeable d'enfants scolarisés n'est pas de langue maternelle uniquement française. Par ailleurs, il nous apparaît essentiel pour des enseignants en formation de prendre conscience d'une part que la compréhension des apprenants n'est pas immédiate

subséquemment à un discours explicatif et d'autre part que si la compréhension est effective sur le moment, elle n'est pas en relation durable avec la lexie si cette lexie n'est pas abordée à plusieurs reprises. Les apprenants ont besoin de temps pour comprendre et la notation des informations sur leur cahier est un moyen de se concentrer sur un nouveau mot associé à son explication. Les pauses discursives pertinentes des enseignants sont celles qui envoient des signaux aux apprenants et leur permettent de noter le mot, de recopier des informations écrites au tableau ou encore de notifier ce qui vient d'être dit. Ces écrits constitueront une base de travail pour une révision ultérieure. Ainsi, prendre le temps d'élaborer une explication précise et de noter au tableau la lexie ciblée par l'explication peut permettre cette attention dirigée que nous avons pointée comme un levier pour l'enseignant. Y compris dans la phase d'anticipation, l'enseignant a tout intérêt à se demander ce qu'il note au tableau (des mots ? des portions de phrases ? des phrases complètes ?) et comment il organise les informations portées sur ce support (dans quel ordre ? dans quel but ? éventuellement de quelle couleur ?). C'est dans la dialectique entre ce que dit l'enseignant et les éléments du discours explicatif porté au tableau que se construit aussi la compréhension des apprenants.

48 Par ailleurs, cette étude gagnerait à être complétée par l'analyse des processus cognitifs et psycholinguistiques en œuvre dans l'apprentissage. Néanmoins, la question de l'anticipation mise en évidence dans notre étude à partir d'un objet particulier qu'est le lexique nous semble essentielle en pédagogie quelle que soit la discipline académique enseignée. En effet, il est assez aisé de voir que même dans des disciplines non linguistiques c'est bien le lexique qui, souvent, pose problème aux apprenants. Comprendre l'acception d'un mot peut lever l'ambiguïté du raisonnement qui lui est associé même s'il est complexe. Aussi, pensons-nous qu'au-delà de la classe de langue (maternelle ou étrangère) les stratégies d'enseignement du vocabulaire gagneraient à être enseignées pour accompagner de manière bénéfique les apprentissages.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Baddeley, A. (1997). *Human Memory*. Oxford: Oxford psychology series, Clarendon press, Bath.

Billières, M. & Spanghero Gaillard, N. (2005). « La didactique cognitive des langues : regards croisés des disciplines pour comprendre le « comment » *Parole, n° 34-36*. pp. 101-137.

Blanchard Laville, C. & Nadot, S. (2004). « Analyse de pratiques et professionnalisation entre affect et représentation ». *Connexions,* n° 82. pp. 119-142.

Bouchard, R. (2007). « Agir enseignant et contrôle cognitif : de l'activité à l'action, de la programmation à l'émergence ». *Actes du 2ème colloque international de didactique cognitive*. DIDCOG 2007. Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). Toulouse, France.

Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction ». In Kail, M. & Fayol, M. (dir.). *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès éditions.

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE, n° 16.* pp. 145-164.

Courtillon, J. (2007). *Élaborer un cours de FLE* (4ème édition). Paris : Hachette.

Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003) (dir.). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette.

Lepoire Duc, S. (2004). « Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte ». In Rabatel, A. *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Maubant, P. & al. (2003). « L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie ». In Lenoir (coord.) *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*, Revue Internationale des Sciences de l'Éducation, n° 41. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 61-75.

Mayes, G.R. (2000). « Resisting Explanation », *Argumentation, n° 14.* pp. 161-180.

Morine Dershimer, G. (1978). « Planning in classroom reality, an in-depth look ». *Educational Research Quartely, vol. 3, n° 4.* pp. 83-99.

Pernin, J.P. & Lejeune, A. (2006). « Scénarisation pédagogique : modèles, langages et outils pour les machines, pour les ingénieurs pédagogiques ou pour les enseignants ? » *Actes du colloque TICE 2006.* Toulouse, France.

Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.

Peterson, P. L., Marx, R. W. & Clark, C. M (1978). « Teacher planning, teacher behaviour and student achievement ». *American Educational Research Journal n° 15.* pp. 555-565.

Pottier, B. (1987/1992). *Théorie et analyse en linguistique.* Paris : Hachette Supérieur.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1988). M*anuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.

Rançon, J. (2009). *Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse II- Le Mirail.

Spanghero Gaillard, N. (2008). *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère.* Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Toulouse : Université Toulouse II- Le Mirail.

Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : éditions Logiques (2ème édition).

Volteau, S. (2009). *Les reformulations orales dans les interactions didactiques en cycle 3 de l'école primaire - Formes et fonctions d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante débutante en classe de CM2*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse II-Le Mirail.

Zahorik, J. A. (1970). « The effect of planning on teaching ». *The Elementary School Journal, n° 71.* pp. 143-151.

# ANNEXES

## Annexe 1 : Norme de transcription (ICOR)

Participants : PLA, SIL, BEN...

Chevauchement : « [« et »] »

Micro pause/silence (.)

Pause chronométrée (0.4)

Enchaînement immédiat =

Allongement vocalique : : :

Propos inaudibles (inaud.)

Montée et chute intonative »/ » et »\ »

Production vocale et gestes <((...))>

Saillance perceptuelle : en majuscule

Commentaire ((COM :...))

Evènement ((EVT :...))

## Annexe 2 : Influence du discours explicatif de l'enseignant sur le degré de compréhension de l'apprenant

**1er extrait** : PLA lors de l'explication de « coulait comme un fleuve »

> PLA alors ensuite (.) on on a (1.5) d'autres personnes se poussaient la foule coulait devant lui comme un fleuve (.) là on quitte <((montre tous les doigts de la main droite sauf le pouce))les deux personnages> (0.3) <((avec ses quatre doigts, PLA balaie la classe de gauche à droite)) hein la caméra balaie (0.3) la foule> qui se précipite (0.6) donc (1.1) on a aussi ici quoi/ (2.4) la foule coulait devant lui COMME un fleuve
>
> SIL (0.2)
>
> BEN métaphore =
>
> ELE =comp[araison
>
> PLA **[une com]paraison oui/ (0.8) une comparaison** (0.3) enfin elle s'éclaircit/ (2.9) elle s'éclaircit\ (6.3) la foule coulait déjà/ qu'est-c'qu'on a là/ (0.8) la foule coulait (1.2) et (0.6) elle s'éclaircit (0.5) ce sont des/ (1.5) quelle figure de style/ (9.5) comme un fleuve bon la comparaison est facile
>
> SIL (0.3)

MAR une métaphore =

PLA =mais oui deux métaphores hein/ (0.3) là

Réponses des apprenants :
CAM « qui coule fort, c'est une comparaison »

CEC « c'est une métaphore pour dire que la foule n'arrêtait pas de bouger »

LUC « c'est une métaphore »

BEN « comparaison »

MIL « comparaison qui signifie qu'il y avait beaucoup de monde et qu'ils marchaient vite »

**2ème extrait :** LAZ pour l'explication de «une gargote à prix fixe»

LAZ <((tape sur la tête de NIC avec sa feuille)) c'est pas caissière> (inaud.) de quel endroit [sort-il/]

ALI [gargote ]

LAZ <((lève l'index gauche))**d'une gargote>** (.) <((gestes de la main gauche))et regardez on rajoute **A PRIX FIXE ça veut dire quoi/>** (1.2) **qu'est-ce c'est qu'une gargote/**

SIL (0.6)

GUI c'est un restaurant euh =

MAT = un restaurant pas cher/ =

LAZ =voilà/ (0.3) c'est un **un restaurant bon marché** (0.2) hein/ (0.3) à l'époque ça ça n'était pas (inaud.) **c'était une cuisine simple (0.3) hein (.) des repas hein qui n'étaient pas très élaborés** (.) et (.) à prix fixe ça veut dire

SIL (0.7)

GUI (inaud.) =

LAZ =oui : pour **à des prix modestes et à peu près toujours les mêmes** vous aviez hein euh une tambouille qui suffisait (0.4) bon c'est pas d'la grande (.) c'est pas d'la grande cuisine (0.4) y sont bien dans une gargote (0.4) c'est (.) c'est déjà le sous-restaurant (0.8) d'accord (0.9) principe d'économie oblige\

SIL (0.2)

MEL **pourtant y a des bourgeois quand même** =

LAZ =pardon/ =

MEL =pourtant y a des bourgeois quand même =

LAZ =pourtant il est bourgeois/

SIL (0.2)

LAZ oui

SIL (0.2)

ELS non non y a des bourgeois qui mangent =

LAZ =alors à quel endroit (.) vas-y =

MEL =et deux bourgeoises avec leurs maris

SIL (0.5)

LAZ voilà alors (2.6) peut-être qu'il faudrait euh le mot bourgeois le mot bourgeois on va euh essayer de (1.3) **si si si c'était pas le statut social il représenterait quoi le bourgeois =**

MEL = (inaud.)

ELS <((brouhaha inaudible)) (4.5)>

GUI la richesse

SIL (0.2)

LAZ comparez regardez où <((hésitation)) (heu ; beu)> duroy y vient d'où/

SIL (0.6)

NIC de l'armée/ =

LAZ =de l'armée (3.2) c'est un c'est un type qui a qui a connu la vie militaire (0.6) et à paris un bourgeois (.) mais le bourgeois c'est pas forcément (0.5) euh **essayer de vous défaire de l'image que vous avez du bourgeois qui est celui qui roule en mercedes (.) alors j'ai l'impression que l'on peut voir dans vos esprits (0.2) faut qu'vous vous défaites de ça (0.2) pensez donc à l'origine un bourgeois c'est quoi/**

SIL (1.2)

GUI ben c'est quelqu'un qui (inaud.) =

LAZ =alors r'garde l'étymologie du mot =

ELE =qui s'habille bien

SIL (0.5)

ROM **non c'est quelqu'un qui vit sur les bourgs =**

LAZ **=qui vit dans l'bourg c'est-à-dire (1.9) d'accord/ (0.3) et si vous n'avez pas le mot bourgeois pris au SENS du métier (.) vous avez le bourgeois (.) comparé au paysan (0.9) ou une terre etcetera c'est-à-dire**

> **celui qui vivait dans les pays** (0.2) hein et qui représentait le peuple moyen hein/ d'ailleurs/ (0.9)
>
> **Expliquez** « une gargote à prix fixe ».

Réponse d'un apprenant :

> THI « restaurant peu côté ou l'on sert de la cuisine moyenne. Restaurant modeste pour les « bourgeois » »

**3ème extrait** : PLA lors de l'explication de « les assistants (de l'office) »

> PLA est-c'qu'il y a des mots qui : vous ont gêné (1) au cours de votre lecture (0.7) gaël qui a buté sur certains/ (6.3) est-c'qu'il y a des mots (0.9) dont vous ne connaissiez pas le sens/
>
> EVT <((Théo lève le doigt))>
>
> SIL (5.8)
>
> PLA théo/
>
> THE =euh la sacristie
>
> SIL (0.6)
>
> PLA la sacristie (0.7) alors/ (2.5) qui sait ce qu'est la sacristie/ (2.3) dans une église (2.3) hein/ (1.2) qui sait ce qu'es la sacristie/ (1.2) personne/
>
> SIL (3)
>
> BEN <((d'un ton très bas)) c'est une salle>
>
> SIL (0.3)
>
> PLA oui c'est une salle oui c'est un lieu (0.5) dans lequel le prêtre se prépare (0.4) avant de dire la messe (0.3) hein/ (1.1) le prêtre et **ses enfants de cœur ses assistants** (0.6) avant donc qu :'il pénètre dans la (1) dans la nef (0.5) de l'église (0.7) alors la sacristie oui/ (0.2) encore un autre mot/ (16.2) quel registre de langue est utilisé là/

Le texte parle pourtant des assistants comme étant les invités du mariage venant féliciter Georges Du Roy et non comme étant les enfants de cœur du prêtre aidant au bon déroulement de l'office.

Rappel du texte original :

Lorsque l'office fut terminé, il se redressa, et, donnant le bras à sa femme, il passa dans la sacristie. Alors commença l'interminable défilé des assistants. Georges, affolé de joie, se croyait un roi qu'un peuple venait acclamer. Il serrait des mains, balbutiait des mots qui ne signifiaient rien, saluait, répondait aux compliments : « Vous êtes bien aimables. (...) D'autres personnes se poussaient. La foule coulait comme un fleuve. Enfin elle s'éclaircit. Les derniers assistants partirent. Georges repris le bras de Suzanne pour retraverser l'église. »

Il s'agit bien dans le texte des invités du mariage et non des enfants de cœur. Les réponses des 17 apprenants pour « les assistants de l'office » s'organisent comme suit :

| | |
|---|---|
| /invités/+/mariage/ | 3 apprenants |
| /aide/+ /fonctionnement/ +/office/ | 8 apprenants |
| Mauvaise réponse | 1 apprenant («serveurs de restaurant») |
| Aucune réponse | 4 apprenants |
| Réponse impossible à interpréter | 1 apprenant (« ceux qui assistent ») |

## NOTES

**1.** Les affects sont des acteurs de la vie psychique, nous instruisant de ce qui se passe au-dedans de nous (Blanchard Laville & Nadot, 2004).
**2.** Dans notre étude, nous avons demandé à nos apprenants d'expliquer les mots et expressions lexicales vues une semaine auparavant en classe. Nous nous attendons alors à mesurer non seulement le degré de mémorisation des items mais surtout leur degré de compréhension. Un apprenant proposant « de plus » pour expliquer « de boni » a non seulement retenu l'item mais l'a aussi compris.
**3.** Nous n'avons pas donné de liste de mots à expliquer, les enseignants les ont sélectionnés comme ils le souhaitaient. Des listes comparables d'un enseignant à l'autre ont été produites.
**4.** Nous distinguons la planification de la préparation de cours. La préparation est le produit fini de la planification : rassemblement des photocopies pour la classe, plan et résumé du cours sur des feuilles cartonnées ou non, etc.
**5.** Ce qui n'est pas toujours le cas. Le cursus n'étant pas obligatoire pour occuper un poste d'enseignante de français langue étrangère, même s'il est fortement recommandé.
**6.** Miélan est un petit village d'environ 1000 habitants en milieu rural.
**7.** Avec 23500 habitants, la ville d'Auch, chef-lieu du Gers, est considérée comme une zone urbaine.
**8.** Dans ces quatre années est comptée l'année de stage obligatoire pour les capétiens, année durant laquelle les enseignants-étudiants reçoivent une formation pédagogique et donnent des cours en école.
**9.** Nous estimons que cette enseignante démarre sa carrière au regard des trois autres enseignants qui ont plus d'une dizaine d'années d'expérience.
**10.** Institut Universitaire de Formation des Maitres, à présent ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation)
**11.** Après un certain nombre d'années d'enseignement dans le secondaire, un maitre auxiliaire peut passer le Capes interne afin de devenir titulaire.
**12.** Département d'études de Français Langue Étrangère
**13.** MIC et GAJ ont en charge un élève étranger dans leur classe alors qu'elles n'ont pas de formation FLES à leur actif. Elles doivent l'intégrer et lui dispenser le même programme qu'aux autres élèves. Pourtant, elles pensent toutes les deux que le niveau linguistique de leur apprenant est insuffisant et que, même avec de la bonne volonté, ces élèves étrangers ont et auront de nombreuses difficultés à suivre correctement les cours. Nous avons volontairement écarté ces deux apprenants de notre protocole de manière à ne pas biaiser notre analyse. En

effet, nous avons constaté que les deux apprenants de ces classes avaient un niveau linguistique inférieur aux élèves français mais également aux apprenants étrangers de FLES observés à l'université Toulouse II-Le Mirail.

**14.** La qualité de l'explication enseignante n'est pas prise en considération dans notre étude car il nous semble qu'elle ferait l'objet d'un autre type d'étude. Il n'est pas question ici d'être à la recherche de l'explication parfaite, mais bien d'observer ce qui se fait réellement en classe; lieu avec ses imprévus, ses malentendus, ses discussions, ses désaccords, etc.

**15.** La compréhension et la mémorisation du lexique ne dépendent pas exclusivement du discours de l'enseignant, de nombreux facteurs y contribuent. Or, dans notre cas, nous pouvons d'une part supposer que les apprenants ne connaissaient pas le lexique expliqué, tant il était désuet et peu usuel (de boni, un hussard, une élégance tapageuse, etc.). Pour confirmer cette hypothèse, nous avons demandé à des lycéens et des collégiens pris au hasard de nous indiquer, dans les trois textes de Bel-Ami, les mots et expressions qu'ils ne connaissaient pas. Le relevé lexical contenait la totalité (et même davantage) des éléments de notre étude. Aussi, pouvions-nous plus facilement en déduire que ces éléments lexicaux ne faisaient pas partie des connaissances antérieures des apprenants et que la restitution lexicale par les apprenants une semaine plus tard proviendrait d'un apprentissage en classe. D'autre part, tous les éléments lexicaux de notre étude n'ont pas forcément été expliqués par les enseignants. Lorsque cela a été le cas, lorsqu'un enseignant n'a pas abordé l'explication d'une lexie en classe, les apprenants ont été dans l'incapacité de restituer la définition du mot en question une semaine plus tard. En somme, la lecture du texte, la déduction contextuelle, l'explication d'autres mots, les interactions entre pairs n'ont été d'aucune utilité pour mener à la compréhension de mots non-expliqués. Il était alors possible d'en déduire que l'explication lexicale de l'enseignant était nécessaire à la compréhension lexicale dans un premier temps, et potentiellement à la mémorisation dans un second temps.

**16.** Pour d'autres exemples de l'influence du discours explicatif sur le degré de compréhension des apprenants, voir annexe 1.

---

## RÉSUMÉS

Dans une démarche de didactique cognitive (Billières & Spanghero Gaillard, 2005), notre étude vise d'une part à rendre compte de l'activité de l'enseignant dans ses anticipations des interactions en classe de langue (Bressoux & Dessus, 2003) ayant pour objectif l'apprentissage d'un nouveau lexique. D'autre part, nous souhaitons évaluer la qualité de la compréhension du nouveau vocabulaire par les apprenants. Pour ce faire, des entretiens guidés des enseignants nous ont aidées à comprendre leur réflexion quant au travail planifié et engagé en classe. Notre étude met en évidence le rôle primordial de ces anticipations enseignantes sur l'apprentissage effectif de contenus linguistiques ; elle insiste sur l'importance de la préparation des interactions, outils pédagogiques au service de l'acquisition lexicale.

Based on a cognitive didactic approach (Billières & Spanghero Gaillard, 2005), the aim of this study is twofold: to investigate the teacher's activity in the anticipation of language classroom interactions aiming at learning new vocabulary (Bressoux & Dessus, 2003), and to evaluate the quality of the learners' comprehension of that newly learned vocabulary. The use of teacher's interviews allowed for insights into their views on exercises planning and their implementation

in classroom. This study shows the fundamental role played by the teacher's anticipation in in facilitating the effective learning . Furthermore, it highlights the importance of preparing interactions and pedagogical material in lexical acquisition

## INDEX

**Keywords :** anticipations, interactions, cognitive-didactic, learning strategies, lexicon
**Mots-clés :** anticipations, interactions, didactique cognitive, stratégies d'enseignement, lexique

## AUTEURS

### CHARLOTTE BLANC VALLAT

Université Toulouse Jean Jaurès, UFR Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE), Département d'Études du Français Langue Étrangère (DEFLE), 5 allée Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9

Charlotte Blanc Vallat est enseignante de Français Langue Étrangère (FLE) au Département d'Études du Français Langue Étrangère (DEFLE) de l'université Toulouse Jean Jaurès et docteure au sein de l'URI Octogone Lordat, dans cette même université. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de la didactique des langues et des cultures et de la didactique du FLE/S. Elle est spécialisée dans l'analyse des interactions en classe et notamment sur les pratiques et stratégies enseignantes (l'étayage enseignant). Ses travaux de thèse ont plus particulièrement porté sur la contextualisation de l'enseignement-apprentissage du français, au milieu universitaire chinois.

Courriel : charlotte.vallat[at]univ-tlse2.fr

### JULIE RANÇON

Université de Poitiers, UFR Lettres et Langues, Bâtiment A3, 1 Rue Raymond Cantel - TSA 11102, 86073 Poitiers cedex 9

Julie Rançon est maître de conférences à l'université de Poitiers - Laboratoire FoReLL EA3816, spécialiste de didactique des langues. Ses projets scientifiques l'amènent à étudier la dimension socio-affective de l'acquisition-apprentissage et de son impact sur la cognition de l'apprenant en action/en interaction.

Courriel : julie.rancon[at]univ-poitiers.fr

### NATHALIE SPANGHERO GAILLARD

Université Toulouse-Jean Jaurès, UFR Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE), Département de Sciences du Langage, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 9.

Nathalie Spanghero Gaillard est professeure au département de sciences du langage de l'université de Toulouse 2 où elle enseigne la didactique des langues étrangères. Elle a initié des études en didactique cognitive dans le domaine au début des années 2000 et anime aujourd'hui le réseau LangSup qui regroupe des chercheurs en didactique des langues sur le site toulousain. Son laboratoire de rattachement est le LERASS, équipe CPST.

Courriel : nathalie.spanghero[at]univ-tlse2.fr