



HAL
open science

Les interactions verbales en formation et d'apprentissage des publics adultes

Jean Jadot Ondobo

► **To cite this version:**

Jean Jadot Ondobo. Les interactions verbales en formation et d'apprentissage des publics adultes. 2020. hal-04389920

HAL Id: hal-04389920

<https://hal.science/hal-04389920v1>

Preprint submitted on 17 Jan 2024

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.

Public Domain

Les interactions verbales en formation et d'apprentissage des publics adultes

ONDOBO Jean Jadot

CIRNEF (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation), Université de Rouen Normandie, Rouen, France.

Résumé

Cet article se situe à la frontière de plusieurs champs disciplinaires complémentaires. C'est une condition essentielle pour comprendre la complexité du problème de l'interaction dans la formation et l'apprentissage des adultes (Altet, 1994, p.137). Nous proposons donc d'analyser ce "phénomène" en mobilisant des variables du champ de la pédagogie et de la didactique en relation avec des variables du champ de la psychologie. Cela nous permet d'envisager deux portes d'entrée principales. La première porte, de nature énergétique, est la réalisation des conditions pour qu'une session de formation d'adultes soit interactive, et la seconde, de nature directionnelle (Apostel, 1981, p. 162), est la réalisation des conditions pour que des comportements favorisant l'interaction se développent chez les adultes en formation.

Mots-clés : interaction éducatives, dissonance cognitive, écart cognitif, activation.

Abstract

This article is situated at the frontier of several complementary disciplinary fields. This is an essential condition for understanding the complexity of the problem of interaction in adult training and learning (Altet, 1994, p.137). We therefore propose to analyze this "phenomenon" by mobilizing variables from the fields of pedagogy and didactics in relation to variables from the field of psychology. This allows us to envisage two main points of entry. The first door, of an energetic nature, is the realization of the conditions for an adult training session to be interactive, and the second, of a directional nature (Apostel, 1981, p. 162), is the realization of the conditions for behaviors favoring interaction to develop in adults in training.

Keys words : educational interaction, cognitive dissonance, cognitive gap, activation.

INTRODUCTION

Selon Winkin, (1981, p. 20), la notion de l'interaction verbale est très vague et difficile à délimiter à cause de son emploi dans divers domaines. De nombreux auteurs ont essayé de circonscrire cette notion. Parmi eux, Vion (1992, p. 20) pour qui : « *l'interaction intègre toute action conjointe conflictuelle et/ou coopérative mettant en présence deux ou plus de deux acteurs.* ». C'est une « *action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* ». Elle peut être décrite en termes de dialogues et d'actions pour deux interlocuteurs ou plus. Elle diffère de la réaction puisqu'elle implique une séquence de messages et une bidirectionnalité de ces messages (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972) en mode synchrone ou asynchrone. c'est est une « *influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres.* » (Bachmann et al. 1987, p. 127). Ainsi, la notion d'interaction s'applique aussi bien aux échanges communicatifs non verbaux, qu'aux échanges qui se réalisent essentiellement par le biais du langage verbal (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p.9), qui seuls nous intéresseront ici, et que nous appellerons « *interactions verbales* » (Goffman, 1974, p. 8). L'article décrit et analyse les facteurs favorisant l'apparition des interactions verbales et l'implication des acteurs dans une scène pédagogique en formation des adultes.

LA NOTION D'INTERACTION VERBALE

A la notion d'« interaction » nous avons ajouté le terme verbal qui désigne l'utilisation de la langue dans son aspect oral. Goffman considère que l'interaction verbale est une « rencontre », puisque les participants de cette interaction se trouvent en présence continue les uns, les autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « rencontre ». Les interactions verbales représentent tous les échanges oraux entre deux ou plusieurs personnes. Le terme « interaction » comme nous l'avons déjà précisé plus haut, renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle entre des personnes et le terme « verbal » à l'échange de paroles. Pour Kerbrat (1986, p. 35) « *l'interaction verbale désigne à la fois un moment et une expérience situés et organisés de communication verbale / ou d'autre entre deux ou plus de deux interlocuteurs.* L'interaction verbale c'est donc le déroulement d'un échange communicatif par des participants. Le langage étant ici le moteur de toute communication verbale entre les individus, comme le réaffirme Kerbrat (1986, p. 36) lorsqu'il déclare : « *la fonction de langage est la communication comme la fonction du cœur est de pomper le sang* ».

L'interaction en formation des publics adultes

L'interaction entre sujets apprenants, comme le précise de nombreux auteurs anglo-saxons (Gage & Needels, 1989 ; Brophy & Good, 1986, 2007) et francophones (Coulon, 1993 ; Altet, 1994a ; Bressoux, 2003 ; Dupont & Vilain, 1985 ; Clanet, 2002 ; Marchive & Sarrazy, 2000; Sirota, 1987; Crahay, 1989 ; Postic, 1977) peut être fortement influencée par la manière dont le pédagogue organise les activités d'apprentissage et

d'enseignement. Jarlégan (2010, p. 68) souligne trois paradigmes successifs pour caractériser le phénomène de l'interaction : le fonctionnalisme, orienté vers l'explication de l'efficacité pédagogique ; le cognitivisme, davantage centré sur les processus mentaux en jeu, tant chez les enseignants que chez les apprenants ; l'interactionnisme symbolique et son application à l'ethnométhodologie de l'école (Lacaze, 2013, p.43).

Les interactions en formation d'adultes jouent un rôle reconnu comme central ; elles agissent comme un puissant levier d'action et de transformation qui contribue aux processus d'apprentissage et de développement (Filliettaz et Al., 2021). Pourtant, nous constatons un écart d'apparition d'interactions d'un dispositif de formation à l'autre : certains dispositifs produisant des apprenants actifs, tandis que d'autres des apprenants timorés. La différence de propension à l'activité verbale relevée chez un même sujet apprenant d'un dispositif de formation à un autre pourrait s'expliquer à la fois, comme une émanation des interfaces pédagogiques et d'une « dissonance cognitive »¹.

Les interfaces d'interactions et apprentissages des adultes

Moore (1993) propose de classer les interactions en trois types, selon la directionnalité de la communication.

L'interface apprenant-contenu

Les interfaces *apprenant-contenu* sont des relations évolutives qui s'organisent et se développent entre un enseignant et un apprenant, lui-même en interaction avec le milieu, à propos d'un contenu d'enseignement. Dans ce type d'interface, les objets d'étude déterminent la compréhension et les transformations de la structure cognitive et mentale des apprenants. On note par ailleurs avec Sartori (2011, p. 228) que l'interaction avec des contenus ou des objets d'étude détermine la compréhension et les transformations de la structure cognitive et mentale des apprenants car l'apprendre est une métamorphose de la représentation mentale de l'apprenant qui passe par un conflit cognitif qui suppose qu'un savoir antérieur apparaisse comme périmé et soit remplacé par un savoir nouvellement validé. Pour favoriser cette activité, ce n'est pas un enseignement qui est nécessaire, mais une médiation qui permet à l'apprenant de faire des liens, et d'entrer dans les interactions relationnelles étant donné que soutenir « l'apprendre » n'est plus enseigner mais faciliter la production de ces interactions (Defraigne Tardieu (2012, p. 74).

¹ La notion de « dissonance cognitive » correspond d'après Festinger (1957) à la mise à distance entre un état de choses habituel représenté dans le psychisme de l'apprenant et un état de choses actuel qui ne correspond pas parfaitement aux anticipations implicites ou explicites de l'apprenant.

L'interface apprenant-enseignant

L'interface *apprenant-enseignant* recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et apprenants, elle matérialise l'action mutuelle et les stratégies en réciprocity qui se déroulent en classe. Il ne s'agit pas « *d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur* » (Altet, 1994, p. 125). L'enseignant aide l'apprenant à rester motivé et intéressé par les études, il évalue les progrès de l'apprentissage, conseille et offre le support nécessaire à la progression. Ce type d'interaction exige cependant de l'apprenant un niveau élevé d'autonomie et sa prise en charge tend à être individuelle. Il traduit l'action en réciprocity de l'enseignant avec un ou des apprenants dans une situation de traitement de l'information au cours d'une classe ; l'interaction est pédagogique car partie intégrante de l'intervention pédagogique de l'enseignant. Elle recouvre ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action (Altet, 1991) à partir des réactions des apprenants.

Interface apprenant-apprenant

L'interface apprenant-apprenant c'est un type d'interaction qui peut se faire avec ou sans la présence de l'enseignant et apparaît comme une source importante d'apprentissage. Selon Amade-Escot (1998), L'interaction permet à l'apprenant de s'approprier ses tâches dans la pratique et de les prioriser efficacement en fonction du contexte. Defraigne (2012, p.73) décrit l'interaction d'apprentissage comme un positionnement de l'apprenant non pas comme une personne passive qui doit recevoir le savoir conçu comme un ensoi, mais comme acteur et auteur de son apprentissage.

Les facteurs d'influence et d'apparition des interactions

Selon Wanlin P. et Crahay M. (2012, p. 19), les enseignants se réfèrent à trois ensembles de facteurs d'influence sur les interactions pour moduler leurs réflexions concernant les préoccupations de tout ordre, dont certains renvoient à l'enseignant, d'autres aux apprenants et les troisièmes relèvent du contexte. D'après Peterson *et al.* (1978), le fait que les facteurs d'influence varient de façon idiosyncrasique amène les enseignants à se référer à une multiplicité de considération pour moduler leurs réflexions interactives (Mahnaz, 1994 ; Wanlin, 2009b, 2009c).

Facteurs contextuels

Cette catégorie de facteurs comprend des variables telles que l'environnement matériel, le niveau de l'école, les évaluations externes, les interruptions par d'autres adultes (Hofer & Dobrick, 1981 ; Lam & Kember, 2006 ;

Lundgren, 1987 ; Wodlinger, 1980). On peut également y intégrer l'implémentation de nouveau matériel ou de tâches nouvelles (Hashweh, 2003 ; Herbst, 2003 ; Nyroos, 2008). Les facteurs contextuels² sont fortement influencés par des éléments sociaux, par exemple, le regard des collègues et de la société (Kansanen *et al.*, 2000).

D'une manière générale, il apparaît que le matériel et l'équipement pédagogiques ainsi que les programmes et les manuels scolaires influencent les réflexions interactives des enseignants (Lundgren, 1987, 1972 ; Marland, 1977 ; Peterson *et al.*, 1978 ; Smith & Geoffrey, 1968 ; Wodlinger, 1980). Remillard (2005) montre à cet effet que l'utilisation du matériel curriculaire et du programme varie selon les enseignants. De surcroît, on observe, chez chaque enseignant, une importante flexibilité, que ce soit lors de la planification ou de l'interaction. Cette flexibilité, notée par de nombreux chercheurs (Erickson, 1982 ; Tochon, 1993 ; Yinger, 1987) nourrit l'idée que le fonctionnement des enseignants est de l'ordre de l'improvisation.

Facteurs propres à l'enseignant

Pour certains auteurs, (Clark & Yinger, 1978 ; Wodlinger, 1980), les états émotionnels de l'enseignant peuvent influencer sur leurs « réflexions interactives »³. D'autres par contre, (Borko & Shavelson, 1990 ; Calderhead, 1996 ; Clark & Yinger, 1978 ; Mahnaz, 1994 ; Parker & Gehrke, 1986, 1984 ; Peterson *et al.*, 1978 ; J. Putnam & Duffy, 1984 ; Tochon, 1993b, 1993a ; Warner, 1987) estiment que les décisions planificatrices sont probablement la base de toutes les réflexions en action des enseignants ; autrement dit, la pensée interactive est grandement influencée par la planification et, en quelque sorte, dépendante de celle-ci.

On voit dans tous les cas que l'expérience professionnelle combinée des éléments de la vie personnelle des enseignants ont un impact sur leurs enseignements, sur leurs réflexions pédagogiques ainsi que sur leurs relations avec les collègues et la direction (Jiménez & Gersten, 1999 ; Kansanen *et al.*, 2000 ; Marland, 1986 ; Pajak & Blase, 1989). Selon certains chercheurs (Creemers & Westerhof, 1982 ; Kansanen *et al.*, 2000 ; Leinhardt, 1983 ; Lowyck, 2003a ; Shavelson & Stern, 1981), avec l'expérience, les enseignants accumulent des routines, des croyances et des connaissances. Au fur et à mesure que celles-ci se stabilisent, les enseignants les mobilisent lors de l'interaction en classe (Creemers & Westerhof, 1982 ; Kansanen *et al.*, 2000 ; Leinhardt, 1983 ; Lowyck, 2003a ; Shavelson & Stern, 1981). L'expérience et les croyances opèrent en tant que filtres ou, plus précisément, en tant que schèmes permettant aux enseignants d'analyser les situations et de les gérer. Ce mécanisme peut intervenir au moment de la planification de l'enseignement ou dans le courant des phases active et post active (Borko & Shavelson, 1990 ; Calderhead, 1996 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). Ainsi, le

² Pour Lampert (1986), l'enseignant est certes influencé par le milieu, mais il le structure lors de sa réflexion qu'il traduit en actes durant l'interaction.

³ les sentiments personnels des enseignants auraient notamment un impact sur leurs jugements du niveau de compréhension des apprenants et sur les stratégies qu'ils choisissent d'utiliser pour l'optimiser (Vagle, 2009).

curriculum n'affectera pas directement ce qui se passe en classe : son influence est médiatisée par les schèmes cognitifs des enseignants en interaction avec leurs perceptions relatives aux apprenants (Remillard, 2005).

Les facteurs d'interaction renvoyant aux apprenants

Les jugements des enseignants portant sur leurs apprenants ont une grande influence sur leurs réflexions et comportements interactifs (Lissmann, 1989, 2005 ; Borko & Shavelson, 1990). Cela amène les enseignants à se référer à des facteurs spécifiques en lien avec apprenants pour construire leur propre jugement. Borko et Shavelson (1978) vont ainsi regrouper en trois grandes catégories les facteurs en lien avec les apprenants, susceptibles d'influencer le jugement des enseignants : l'engagement dans les activités d'enseignement, la performance et la compréhension et, enfin, les facteurs complémentaires. De même d'autres auteurs (Tournaki, 2003 ; Bressoux, 2002 ; Bressoux & Pansu, 1998 ; Gilly, 1992 ; Cadwell & Jenkins, 1986 ; Clark & Yinger, 1979 ; J. Putnam & Duffy, 1984) sont parvenus à montrer que les résultats d'apprentissage, le niveau de compétences ou de compréhension des apprenants influencent de façon importante sur la réflexion en action. Ainsi, par exemple, les préoccupations pédagogiques seraient directement influencées par la perception de la part de l'enseignant de la progression des performances scolaires des apprenants.

Les facteurs liés au dispositif matériel de la scène pédagogique

Pour analyser des facteurs liés au dispositif matériel, nous avons observé 02 groupes d'acteurs constitué de 30 individus dont, 6 enseignants et 24 étudiants en situation de formation à l'école de formation des spécialiste de la faune de Garoua. L'observation a été associée à la soumission d'un questionnaire directif aux individus. L'âge moyen des individus composant le groupe expérimental est de 31 à 41 ans.

Disposition de la classe	Nombre de Interaction au cours des séances				
	étudiant-étudiant	étudiant-contenus	étudiant-enseignant	Total des interaction	Pourcentage
Autres (aucun rangement)	54	23	36	113	31%
En U	34	28	46	108	30%
Ilots	44	20	27	91	25%
Rang	6	14	32	52	14%
Total général	138	85	141	364	

Tableau 1: contingence des interactions suivant la disposition spatiale de la classe

Le tableau ci-dessus permet de vérifier la dépendance entre la disposition⁴ spatial de la classe et le type d'interaction et le nombre d'interaction. En effet, nous avons évalué la valeur du khi-deux. La valeur du khi-

⁴ Rangement en U, rangement en îlot, rangement en rang, rangement quelconque.

deux obtenue est égale à **8,50** avec un seuil de précision de **0,71** et un degré de liberté de 4. Cette valeur du khi-deux étant supérieures à celles acceptables pour un seuil de probabilité de 0,05 tel que défini.

On peut établir l'existence d'une relation significative entre l'organisation spatiale de la classe et nombre et le type interaction éducatives. Par ailleurs, l'examen des tableaux de contingence permet de constater que dans un groupe d'étudiants la nature de la disposition et l'organisation spatiale valorise à 34% les interactions des étudiants avec l'enseignant, favorise à 40% les interactions avec les contenus d'enseignement, favorise à 26% les interactions entre les pairs.

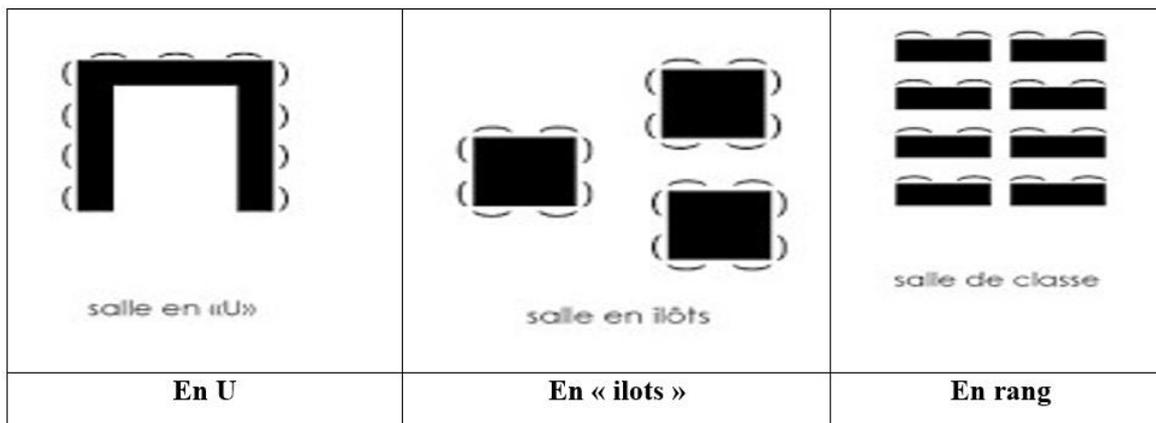


Figure 1: description des différentes dispositions analysées dans le cadre de la recherche

CONCLUSION

Les interactions éducatives qui apparaissent au cours d'une séance de formation et d'apprentissage sont le résultat d'un ensemble de facteurs qui englobent la cognition du sujet apprenant, le style pédagogique de l'enseignant, les tâches éducatives, ainsi que l'organisation du dispositif d'apprentissage. C'est la mise en commun de ces variables qui peut être à la base des interactions éducatives. Notre recherche ne prend cependant pas en compte les facteurs extra-scolaires⁵ peuvent aussi favoriser l'apparition des interactions éducatives. L'interaction éducative est donc le résultat de facteurs à la fois pédagogiques, cognitifs mais aussi, dans une certaine mesure, culturels et sociaux.

⁵ Car d'après Perret-Clermont (1979) et Doise & Mugny (1981) le contexte social et culturel affecte les interactions de même que les enjeux identitaires, symboliques et relationnels viennent complexifier la résolution de la tâche.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero B.** (2010), *A sociotechnical approach of training environments: rationale, models and principles for action*, 1(4), p. 7-24.
- Alheit P. & Dausien, B.** (2005), « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, p. 57-83.
- Allaire S.**, (2006). “ Les affordances socio-numériques d’un environnement d’apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire de l’analyse réflexive à la coélaboration de connaissances ”, Thèse de Doctorat (Ph.D.) en Sciences de l’éducation, sous la direction de [Thérèse Laferrière], Laval, université Laval,.
- Altet M.** (1994). - Comment interagissent enseignant et élèves en classe?, *Revue Française de Pédagogie*, 107, p.123-139.
- Ardouin T.** (2003). – « *La formation est-elle soluble dans l’ingénierie ? Petite histoire de l’ingénierie* », *Où en est l’ingénierie de la formation, Education permanente*, pp. 157.
- Bales, R.** (1950). A set of categories for the analysis of small group interactions. *American Sociological Review*(15), pp. 257-263.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (États-Unis) : Prentice-Hall.
- Bardin, L.** (2001). *L’analyse de contenu* (éd. 10). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barjot, D.** (1993). Apprentissage et transmission du savoir-faire ouvrier dans le B.T.P. aux XIXe et XXe siècles. *Revue D'histoire Moderne Et Contemporaine* (1954-), 40(3), p. 480-489.
- Beltrame F., Dickes P.** (2006). Comportement non verbal et situation d’interaction : quand la gestuelle des mains revendique un rôle cognitif de support des représentations pour la résolution de problème.
- Bordage J.** (2010). Description et comparaison de la socioconstruction des connaissances dans trois contextes d’apprentissage différents du milieu scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L’éducation*, 33(4), p.711-731.
- Bressoux P.** (1990), Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe. In: *Revue française de pédagogie*, 93, p. 17-25.
- Brown A.L.** and J.S. De Loache, (1988). Metacognitive skills, in *Cognitive development to adolescence: A reader*, K. Richardson and S. Sheldon, Editors. Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale. p. 139-150.
- Carré P.** (2016) (Dir.) *Autour de l’apprenance*, *Education Permanente*, 207, 7-24.
- Carré P.** (2015), « De l’apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes », *Revue française de pédagogie*, 190, p. 29-40.
- Champagnol R.** (1976). Activation et motivation : Théories de la consistance et leur utilisation pédagogique. *Revue Française De Pédagogie* (34), pp. 5-15.
- Coen P-F.** (2019), Vers une approche didactico-pédagogique de l’apprentissage authentique en milieu clinique, *Revue Formation et pratiques d’enseignement en question*, 24, p. 41-57.
- Collins, W.** (1970). Interviewers' Verbal Idiosyncrasies as a Source of Bias. *The Public Opinion Quarterly*, 34(3), p. 419.
- Develay M.** (1992). *De l’apprentissage à l’enseignement*, ESF Editeur.
- Doise, W. & Mugny, G.** (1981). *Le développement social de l’intelligence*. Paris: InterEditions.
- Dillenbourg P.** (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.

- Dominice P.** (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan, 174 p.
- Englebert-lecomte V. Fourez G. Mathy P.** (2004) Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement, Département De Boeck Université, Paris, Bruxelles, page 82.
- Faucheux C. et Moscovici S.** (1971), Psychologie sociale théorique et expérimentale.
- Festinger L., Carlsmith J.** (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 2(58), pp. 203-210.
- Festinger L., Riecken, H., et Schachter S.** (1993). L'échec d'une prophétie (éd. 2). Paris : Presses Universitaires de France.
- Festinger L.** (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance* (2e éd.). Standford, CA: Stanford University Press.
- Festinger L., et Carlsmith J.M.** (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), p. 203-210.
- Festinger L., Riecken H., et Schachter, S.** (1993). L'échec d'une prophétie (2e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié en 1956).
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S .. & Zogmal, M.** (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/savo.056.0011>.
- Flanders N. A.** (1976). Analyse de l'interaction et formation. In A. Morrison, D. McIntyre (Eds). *Psychologie sociale de l'enseignement*. Paris : Dunod, 57-69.
- Frétygné Cédric. P.** Carré – L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir. In : *Revue française de pédagogie*, volume 153, 2005. pp. 151-152.
- Garnier, C.** (1989). Approche Constructiviste en Pédagogie : Décentration et Anticipation dans des Jeux Socio-Moteurs. *European Journal of Psychology of Education*, 4(3), 401-417.
- Gaver, W.** (1991). Technology affordances. *CHI, New Orleans*.
- Gibson J.J.**, « The theory of affordances », in Shaw R. and Bransford J., ed., *Perceiving Acting and knowing Tward an Ecological psychology*, 1977.
- Goffman E.** (1974). L'ordre de l'interaction. Paris : Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Goupil G. & Lusignan G.** (1999). Apprendre. Apprendre Des théories de l'apprentissage à l'enseignement, pp. 98.
- Gosling, P., Ric, F.** (1996). *Psychologie sociale : Approches du sujet social et des relations interpersonnelles* (Vol. Volume 2 de Psychologie sociale). (L. Psychologie, Éd.) Editions Bréal.
- Hardy, M.** (1999). Pratiquer à l'école une pédagogie interactive. *Revue Française De Pédagogie*, (129), p. 17-28.
- Heider F.** (1946). Attitudes and cognitive organization. *The Journal of Psychology* (21), pp. 107-112.
- Houssaye J.** (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire (I) : le triangle pédagogique* (2e éd, vol.1). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Hugodot J.** (1992). Dissonance cognitive et conflit socio-cognitif où : former, c'est transformer. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°8, La formation des maîtres. p. 107-117.
- Jarlégan A., Tazouti Y., Flieller A., Kerger S., and Martin R.** (2010). Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg, *Revue française de pédagogie*, 173, p.67-84.
- Kerbrat-Orecchioni C.** (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue Française*, (70), p. 7-25.
- Lacaze L.** (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121(3), 41-52.

- Lessard-Hébert et al.** (1996). La recherche qualitative, fondement et pratique, p31 De Boeck Université.
- Leboterf G.** (1997). Compétence et navigation professionnelle. Paris : Éditions Organisation.
- Marchive A. & Sarrazy B.** (2000). « Les interactions maître-élèves. Analyse critique et approche anthropo-didactique ». Communication présentée au 3e colloque international « Recherche(s) et formation des enseignants », IUFM d'Aix-Marseille.
- Manoïlov P.** (2019), « Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant », *Linx*, 79, pp. 10.
- Meirieu P.** (1987), Apprendre, oui ..., mais comment ?, P. Meirieu, ESF, Paris.
- Moore M. G.** (1993). “Three types of interactions”, in Keegan D. et al. *Distance Education: new perspective*, London: Routledge, p. 19-24.
- Neuendorf, K. A.** (2002). *The Content analysis guidebook*. London: Sage publications.
- Norman, D. A.** (1988). *The psychology of everyday things*, Basic Books, New York.
- Olry A.** (2018). Les Interfaces Tangibles Augmentées en contexte scolaire : favorable à la collaboration ?
- Sacks H.** (1978). – Some technical considerations of a dirty Joke. In J. Schenkein (ed), *Studies in the social conversational interaction*. New York : Academic press Inc., p. 249-269.
- Sartori A.** (2011). Le design pédagogique et les modes d'interaction dans l'éducation à distance. *Distances et savoirs*, vol. 9(2), p. 219-233.
- Schultz C. B.** (1972). A system of cognitive stimulation in instructional strategies, *Instructional Science*, p. 313-343.
- Schwartz B.** (1968). Réflexions sur le développement de l'éducation permanente. *Revue Française De Pédagogie*, 4, p. 32-44.
- Smedslund J.** (1961). The acquisition of conservation of substance and weight in children: V. Practice in conflict situation without external reinforcement, *Scandinavian J. Psychol*, 2, 156-160.
- Springer, C.** (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34.
- Trent W., Cohen M.** (1973). Research on teaching; in higher education in R.M. W. Travers. *Second handbook of research on teaching*, Chicago : Rand McNally and Company.
- Vion R.,** (1992), La communication verbale : analyse des interactions, Paris, Hachette.
- Wanlin P. et Crahay M.** (2012), « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone », *Éducation et didactique*, 1(6), p. 9-46.
- Zittoun T., Perret-Clermont, A. N., & Carugati, F.** (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie (Université de Neuchâtel)*, 33, p. 27-30.