

Le traitement enseignant de la prise de parole
initiée par l'apprenant :

Une parole spontanée et inattendue ?

Master 1 Français Langue Étrangère

Jordan PICON

Sous la direction d'Emilie LEBRETON

Année 2022-2023

Table des matières

INTRODUCTION :	4
PARTIE I : Contextualisation	5
1. L'environnement	5
1.1. Le lieu d'observation	5
1.2. Les ateliers	5
1.3. L'atelier observé	6
1.4. Les apprenants observés	6
1.5. Une séance structurée	7
2. L'observateur	8
2.1 Mon sujet	8
2.2. Le choix du sujet	Erreur ! Signet non défini.
3. Cadrage théorique et méthodologique	9
3.1. Public : l'inclusion des migrants	9
3.2. Relation enseignant-apprenant	11
3.3. Engagement social de l'apprenant	12
3.4. Discours en interaction	13
3.5. Transcription et sélection des extraits	15
PARTIE II : Analyse des données	16
1. Analyse des interactions :	16
1.1. Face à la « digression » : l'acceptation sans validation	16
1.2. Face à la « digression » : l'accompagnement linguistique	18
1.3. Face à la « digression » : l'échange « spontané »	19
2. La vision enseignante :	21
2.1. Précisions méthodologiques	21
2.2. Entretien	21
3. La vision apprenante :	22
3.1. Eléments positifs des produits de digression :	22
3.2. Eléments négatifs des produits de digression :	22
PARTIE III : Remises en question	24
1. Le postulat de départ : des prises de paroles inattendues	24
1.1 Prédéterminées par le passif interactionnel	24
1.2 Pré-validées par le cadre et la relation didactique	25

2. Données collectées : nuance ponctuelle	25
2.1 Observations.....	25
2.2 Analyse	26
CONCLUSION :	26
Bibliographie.....	28
Annexes :	30
Annexe 1 : Schéma IRE	30
Annexe 2 : Transcription n°1	31
Annexe 3 : Transcription n°2	32
Annexe 4 : Transcription n°3	33
Annexe 5 : Facteurs contribuant aux jugements pédagogiques et aux décisions de l'enseignant	34
Annexe 6 : Entretien avec l'enseignante observée	35
Annexe 7 : Réflexion supplémentaire sur la créativité.....	36
Annexe 8 : Observations de la deuxième séance	37

INTRODUCTION :

Le stage d'observation que j'ai effectué dans le cadre de mon Master 1 Français Langue étrangère (FLE), s'est déroulé au sein de l'association Mot à Mot, à Marseille. Durant vingt heures, j'y ai observé la pratique enseignante, les interactions en classe et le vécu de la situation d'apprentissage des adultes migrants en formation linguistique. L'association a été créée en 2014, et répond à des besoins d'utilité publique : fournir une formation linguistique pour tous et favoriser l'inclusion sociale des adultes migrants. Travailler au près d'un public migrant est un choix issu de mes convictions politiques et de mes ambitions de vie. Je suis par le passé intervenu dans les actions menées par des associations et collectifs, en vue de fournir nourriture, vêtements et équipement aux migrants en situation difficile localisés à la frontière italienne. J'ai également fourni un enseignement du français à des personnes en situation irrégulière, en dehors de tout cadre institutionnel. Ma relation à l'humain, est donc l'un des piliers de mon observation et de mes questionnements. Des raisons plus personnelles quant au choix de mon sujet, seront développées en première partie.

L'objet de cette rédaction est l'observation du traitement, que fait l'enseignant, des prises de paroles apprenantes qui ne sont ni en lien avec le contenu du cours, ni avec les attentes du contexte classe. Nous pouvons rapprocher cet élément de la digression, « action de sortir de son sujet dans un discours ou un écrit ; développement parasite dans un discours structuré » (Larousse¹). Cependant dans les interactions observées, le développement « parasite » apparaît dans le discours co-construit en salle de classe, et non pas dans le « discours structuré » d'une personne. Le choix du terme « parasite » est d'ailleurs un élément central dans nos questionnements. Nous analysons, plus objectivement, la réception de la « parole spontanée », qui pourra également être perçue comme bénéfique. Après avoir contextualisé la situation d'enseignement-apprentissage observée, nous orienterons la rédaction vers des précisions sur le sujet annoncé et sur des éléments qui sont potentiellement à l'origine du choix de ce sujet. Après cette première partie, nous analyserons des données recueillies durant les séances observées. Dans la dernière partie, nous opèrerons une remise en question de nos postulats de départ et une mise en relief des données collectées, afin de mettre en lumière des aspects qui pourraient ouvrir des pistes de réflexion en contradiction avec notre analyse.

¹ Définitions : Digression—Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Consulté 23 avril 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/digression/25530>

PARTIE I : Contextualisation

1. L'environnement

1.1. Le lieu d'observation

J'ai réalisé mon stage d'observation dans une association à but non lucratif basée sur Marseille. Cette structure a pour vocation à dispenser une formation linguistique aux adultes migrants. L'un des fondements de l'association est la lutte contre l'exclusion sociale, on comprend ici qu'elle vient apporter une aide aux personnes dont le niveau de maîtrise de la langue nuit à l'inclusion sociale. Etant donné ses actions d'utilité publique, l'association marseillaise est financée par des subventions d'Etat, et travaille en coordinations avec d'autres acteurs du milieu associatif. Elle est également financée par les dons, les recettes tirées de certaines activités et les cotisations de ses membres. En travaillant chez Mot à mot, on considère certains besoins et objectifs prioritaires dans le quotidien des apprenants : accès à l'éducation, à la santé, aux services administratifs, à l'emploi ou encore à la culture. On peut résumer les missions de l'association au développement de l'autonomie des apprenants. Le public accueilli peut-être très divers en termes de profils, l'on peut identifier des apprenants FLE, des apprenants en situations d'illettrisme ou encore en situation d'analphabétisme.

1.2. Les ateliers

Il est essentiel de noter que cette association propose des ateliers réguliers qui sont pensés selon les besoins concrets des apprenants en demande de formation. Des ateliers peuvent donc être créés ou retirés de l'offre de formation selon la demande réelle et effective. Parmi les ateliers proposés à ce jour, l'on en trouve un destiné aux personnes souhaitant développer des compétences linguistiques pour accompagner au mieux leurs enfants dans leur scolarité, un autre pour les personnes souhaitant développer leur employabilité dans les métiers de services, un autre dédié à l'écrit et donc à des personnes qui souhaitent renouer avec la pratique de l'écrit. On trouve également un atelier pour développer les capacités en termes d'autonomie administrative, ou bien encore celui que j'ai décidé d'observer : un atelier dédié à des femmes souhaitant obtenir le code de la route, dont les difficultés linguistiques nuisent à l'accessibilité. Notons que les apprenants participent aux ateliers sur une durée non déterminée, lorsqu'ils pensent suffisamment maîtriser le domaine de connaissances affilié ou lorsqu'ils le souhaitent pour toute autre raison, ils peuvent cesser d'y participer. Les enseignantes observées qui prennent en charge ces ateliers sont des

salariées de la structure, elles ont aussi des fonctions dans la gestion et dans la coordination. En assistant aux séances, nous pouvons nous rendre compte que leurs fonctions sont encore plus diverses, elles peuvent par exemple orienter et conseiller les apprenants vis-à-vis de leurs difficultés sociales ou professionnelles. Les missions de l'enseignant, ou plutôt du « formateur » comme ils préfèrent se nommer, au sein de l'association, semblent plus donc plus nombreuses que celles d'un enseignant de langue. L'atelier est donc, d'après les mots du personnel associatif, un lieu de formation et non une salle de cours. L'un des intérêts est ici d'initier une représentation de l'interaction chez l'apprenant, qui ne soit pas associée à l'école.

1.3. L'atelier observé

Dans cet atelier, j'ai noté qu'il y avait deux séances par semaine, de chacune deux heures : une dédiée à l'oral, et l'autre à l'écrit. Les deux suivent une progression simultanée, ce qui permet aux apprenants de se concentrer sur l'une des deux séances ou bien de suivre les deux selon leur profil, leurs besoins et leurs disponibilités. En complément, et du fait de l'intérêt de certains apprenants, un atelier supplémentaire en pratique mécanique est proposé, ce qui permet aux apprenants de se familiariser avec la voiture et de pratiquer la langue au sein d'une activité manuelle. Ils peuvent ainsi développer des compétences annexes qui favorisent leur acquisition du code de la route, apportent des notions utiles pour faire face à certaines expériences en société, et ouvrent des pistes de professionnalisation. J'ai choisi d'observer cet atelier, parmi trois possibilités, car il se distinguait des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles j'avais pu opérer. Au moment de mon choix, il me semblait que l'objectif d'obtention du code de la route, guidait la formation à intégrer un objectif « spécifique » de type certification officielle, qui pouvait rendre secondaire l'aspect interactionnel et social. De plus, cet atelier était réservé à des femmes, je ne saisisais pas distinctement les raisons de cette spécificité. Je souhaitais obtenir des éléments de réponses qui selon moi pourraient s'éclairer durant mon temps d'observation. C'est donc ma curiosité, qui m'a mené à sélectionner ce contexte « nouveau » et « intrigant ».

1.4. Les apprenants observés

A première vue, les apprenants ont beaucoup de points communs. Il s'agit d'une petite association locale, dont les apprenants sont localisés dans les quartiers avoisinants, il semble alors que leur milieu de vie et leurs conditions de vie sont proches. De plus, cet atelier est réservé à des femmes adultes, en difficultés linguistiques, sociales et économiques. En les interrogeant, l'on

apprend que parmi leurs pays d'origine, il y a les Comores, l'Algérie, la Syrie et d'autres. Plusieurs d'entre-elles ont des enfants scolarisés en France. Elles ont entre 20 et 60 ans, mais une grande majorité est dans l'entre-deux. Durant mon observation, l'assiduité a été plus respectée que ce que je l'imaginais pour un public en difficultés sociales, les absences observées étaient dues à des problèmes familiaux, aux grèves des transports, à des problèmes familiaux ou encore à des problèmes de santé. Notons que les absences n'ont pas forcément à être justifiées, mais les apprenantes ont tendance à parler ouvertement de leurs problèmes et de leur quotidien durant le cours. Il y a des différences significatives entre les apprenantes, vis-à-vis de leurs profils et leur rapport à la langue écrite. Nous pouvons en observer certaines qui ont été scolarisées dans leur pays d'origine et qui font partie du public FLE, certaines n'ont pas facilement accès la lecture, à l'écriture ou encore à la manipulation d'outils comme le tableau à double entrée ou les graphiques. Pour revenir à la période observée, lors des séances de cet atelier, entre neuf et douze apprenantes ont été présentes.

1.5. Une séance structurée

Il est important de noter que les séances de cours ont une durée de deux heures, et que les cours d'oral observés ont une structure fixe. Le cours démarre par un récapitulatif de la séance précédente, ou bien des séances connexes auxquelles les apprenants ont pu participer, ce qui permet aux apprenants retardataires de prendre place. On peut ici noter que le milieu associatif prend en compte les difficultés potentielles du public, et que le retard ou l'absence ne se doivent pas d'être justifiés.

L'étape qui suit est une compréhension globale, quelques photos sont distribuées aux apprenants, et ils en discutent dans leurs petits groupes de deux ou trois personnes. Au mur, il y a une procédure affichée avec certaines étapes d'observation, les mots essentiels sont en majuscules, on comprend ici que ce document a été décrypté et expliqué auparavant et que les apprenants y ont accès à chaque séance. Le temps suivant est la mise en commun des informations issues des images et la discussion autour des thèmes illustrés.

A la suite de cela, on écoute une question une question de code, et on tente de déterminer quelle image est la plus probablement associée à la question, le débat est ouvert. On écoute ensuite les réponses proposées, et on manipule un nouveau set d'images, qui sont alors à remettre dans l'ordre par petits groupes selon l'audio comprenant la question et les propositions de réponse. Les

nouveaux vocabulaires sont reformulés, mimés par l'enseignant ou encore expliqués par les apprenants eux-mêmes, et parfois dans leurs langues communes.

L'étape suivante est la trace écrite. Il y a d'abord une activité où l'on trouve des listes de mots que l'on a abordés durant la séance, l'apprenant doit alors barrer le mot intrus de chaque liste. L'explication de la consigne est imagée et adaptée à tous les profils : « si tu as une pomme, une banane et une chaussure, l'intrus c'est quoi ? – La chaussure ». L'activité suivante est plus difficilement accessible, la question et les propositions de réponses sont écrites en tête de page. Il y a ensuite 3 propositions de reformulation de cet ensemble, avec des tournures ou des mots synonymes, chaque apprenant doit retrouver la reformulation équivalente à la proposition de base, là encore on multiplie les écoutes, et la bonne réponse sera déduite via la discussion du groupe classe.

2. L'observateur

2.1 Mon sujet

Avant de débiter mon stage d'observation, j'avais l'intention d'observer la manière dont est envisagée la progression par les apprenants et par les enseignants. Après quelques heures et entretiens, j'avais des observations claires et des idées précises concernant les représentations de la progression au sein de ce contexte-classe. J'ai alors décidé d'observer un élément qui m'a interpellé au cours des séances au sein de l'association, et sur lequel j'ai donc récolté des données. Nous nous plaçons alors dans le champ de l'analyse des interactions de classe de langues, dans un contexte associatif. J'ai noté une implication personnelle apprenante forte dans la majorité des échanges, et une liberté d'expression, qui sont alors à l'origine de certaines prises de paroles inattendues et imprévisibles. Les éléments ainsi partagés dans ces prises de paroles, ne sont pas envisagés dans la progression du cours, et sont non conformes aux attendus des autres acteurs de la classe. Je me suis donc questionné sur le traitement de ces prises de paroles par l'enseignant, et sur les effets de sa « réaction-réponse ». L'enchaînement conversationnel produit par l'enseignant à la suite de ce type d'intervention a une portée évaluative de la prise de parole, il pourra avoir des effets sur les relations, sur l'implication personnelle et donc sur l'acquisition en classe. Il semble donc pertinent de mettre à profit ce stage de Master 1 FLE, en observant les actions de l'enseignant dans certaines situations imprévues. C'est donc un élément de l'agir professoral (Cicurel, 1986) que nous allons tenter de percevoir et les effets qui y sont associés.

Notons que certains paramètres du contexte sont à considérer pour envisager d'appliquer les observations et les réflexions qui vont suivre à d'autres situations d'enseignement-apprentissage. Nous devons donc ici préciser ce que nous observons : le produit de l'interaction initiée par l'apprenant, qui n'est ni attendu ni prévisible par l'enseignant et qui n'a pas vocation à alimenter la progression du cours prévue ou encore à se focaliser sur l'étude de la langue. Nous présumons que l'enseignant peut envisager ces prises de paroles comme bénéfiques, comme sources d'informations, comme nuisances ou comme éléments sans intérêt dans l'interaction. Il peut alors consciemment ou non, les ignorer, les accepter, les encourager, les limiter, les interdire. Nous tenterons d'un point de vue extérieur, d'examiner cette réaction plus ou moins improvisée dans le contexte décrit ci-après : le cours de formation linguistique de l'atelier du code la route proposé par l'association marseillaise Mot à mot et dispensé par une enseignante d'origine française en 2023 à des apprenantes adultes d'origine étrangère en situations sociales plus ou moins précaires.

3. Cadrage théorique et méthodologique

3.1. Public : l'inclusion des migrants

Parmi les termes « intégration », « insertion » et « inclusion », nous faisons le choix d'employer le terme « inclusion ». Notons que cet emploi se distingue de celui des institutions d'Etat. Nous pouvons par exemple aborder l'historique du FLI Français Langue d'Intégration. Les critiques suscitées mènent à s'interroger sur le terme « intégration ». Si l'on observe l'article *Public migrant et didactique des langues : pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques*, qui nous offre une critique de la volonté « d'intégration » assumée par le FLI. Nous pouvons y voir que l'auteure, en s'appuyant sur le discours d'Extramania et Van Avermaet, dénonce le fait que le FLI s'appuie sur une vision assimilationniste : « un discours soulignant le caractère indispensable de « l'intégration » qui correspond en réalité à une « véritable assimilation dans le pays d'accueil » (Extramiana, Van Avermaet, 2010 : 7) » (Quillot, 2019 : 196). Le terme « intégration » prend donc ici une connotation induite par les orientations politiques en vigueur. Nous retrouvons, depuis un décret² de 2009, ce terme dans la dénomination de l'OFII, Office Français Immigration Intégration, un organisme gouvernemental de la fonction publique.

² Décret n° 2009-331 du 25 mars 2009 substituant la dénomination « Office français de l'immigration et de l'intégration » à la dénomination « Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations »—Légifrance.gou.fr. Consulté 23 avril 2023.

L'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) est l'opérateur principal de la direction générale des étrangers en France (DGEF) qui conçoit et pilote les politiques d'immigration et d'intégration en France [...] Dans le domaine de l'accueil et de l'intégration, la première étape du parcours est marquée depuis 2016 par la signature d'un contrat d'intégration républicaine (CIR), [...] articulé autour d'une formation civique, d'une formation linguistique et d'un accompagnement adapté aux besoins de l'étranger, notamment pour sa recherche d'emploi.³

« Par la signature du contrat d'intégration républicaine, l'étranger s'engage à adopter les valeurs de la société française »⁴. Nous voyons ici que le terme « intégration » est associé à un engagement à « adopter les valeurs de la société française ». Selon mon interprétation, cette contrainte à « adopter des valeurs » pourrait s'apparenter à un effacement des valeurs de l'individu qui seraient différentes de celles exigées, et en ce sens, je ne souhaite pas illustrer mon accord avec cette représentation. D'un point de vue plus général, les termes « intégration » ou « inclusion » pourraient tout à fait être employés de manière équivalente, mais leur emploi s'aligne donc sur des orientations idéologiques et politiques qui s'appuient sur des subtilités sémantiques ou des usages antérieurs. Afin de cadrer notre horizon, nous attribuons aux notions d'insertion et d'intégration, l'exigence d'une adaptation totale au pays accueillant sans regard sur l'individualité de la personne qui se déplace (nous pouvons donc parler d'assimilation). Nous envisageons l'inclusion, comme un processus, prenant en compte les particularités de l'individu accueilli, un processus qui vise l'intercompréhension avec les autres acteurs du milieu et qui favorise l'épanouissement de l'individu dans l'environnement partagé. Favoriser l'inclusion revient donc à donner des outils au nouvel arrivant afin qu'il puisse interagir et agir dans le milieu. Il est évident qu'il y a bien une démarche active et intentionnelle de l'individu qui vise à être « inclus », mais elle n'est cependant pas perceptible dans la définition du terme « inclusion », car on préférera mettre en évidence la richesse des diversités, l'acceptation de l'arrivant et l'ambition de coexistence.

Ce qui est également défendu dans le rapport de Tuot, *La grande nation pour une société inclusive*, « Le résultat de l'intégration n'est pas la disparition de l'origine étrangère réelle ou supposée, ni même son effacement, et encore moins son oubli ou sa négation. Chacun d'entre nous doit et peut

³ *L'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)*. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Les-acteurs-de-l-integration/L-Office-francais-de-l-immigration-et-de-l-integration-OFII>. Consulté 10 mai 2023.

⁴ *DemarchesAdministratives.fr* (2020, décembre 7). *Contrat d'intégration républicaine : Guide utile (France)*. Consulté 10 mai 2023.

demeurer fier de ses origines ». (Tuot, 2013 : 11). Nous pouvons voir dans ce rapport que le terme « intégration » apparaît dans une ambition qui encourage le partage et à l'acceptation de l'autre, ce qui soulève un point essentiel : au-delà du choix des mots que l'on emploie, ce sont bien les intentions qui prévalent. Mais en vue de fournir un message qui ne soit pas apparenté aux idées partagées plus actuelles autour du terme « intégration », nous préférons aujourd'hui parler d'inclusion.

Par analogie, nous employons le terme migrant et non le terme immigré. « Migrant », car nous y voyons un individu qui se déplace entre deux points, il est à la fois émigrant et immigrant ; et c'est bien ce terme qui semble le mieux associer ces deux réalités. En dehors de l'usage de ce mot lié à une spécificité géographique, nous utilisons l'expression « acteur social » lorsque nous observons l'interaction, ce qui nous permet de nous détacher des catégories qui s'appuient sur des distinctions (ici géographiques), et de nous concentrer sur le caractère actif des participants. Nous tentons globalement de nous écarter des points de vue ethno-centrés, des discours qui tendent à la division, et également des orientations « assimilationnistes » induites par certains usages terminologiques ; et ceci, bien que les termes soient employés par des institutions d'Etat.

3.2. Relation enseignant-apprenant

Dans les fondements de cette observation, nous avons pour hypothèse que les interactions en salle de classe sont régies par des conditions, implicitement acceptées, portées par le contrat didactique. Nous pouvons alors décrire une relation enseignant-apprenant asymétrique où l'enseignant est détenteur d'un pouvoir lié à son expertise, ce qui lui confère « une place supérieure » à celle de l'apprenant (Lemke, 1990 : n.p.).

Dans le contexte de la formation linguistique, nous ne parlons pas d'élèves, terme qui révèle un aspect passif chez celui qui reçoit un savoir distribué par un enseignant qui serait seul actif. Nous pourrions parfois employer le terme « apprenant » par économie de mots, car il permet de rendre compte du caractère volontaire, actif et participatif de celui qui agit pour acquérir un savoir ou une compétence. Cependant l'expression la plus adéquate est selon moi « adulte en formation », car le terme apprenant réfère généralement au milieu éducatif institutionnel (école/université). Nous parlons en effet d'adultes, ce qui nous mène à noter les différences entre pratiques pédagogiques et andragogiques (Knowles, 1972).

Knowles insiste sur cinq arguments fondamentaux pour légitimer une pratique spécifique que lui-même ne dédaigne pas de dénommer andragogique [...] : l'adulte est en situation d'autonomie [...] ; l'adulte dispose d'un potentiel d'expériences mobilisables ; [...] les rôles sociaux tenus par l'adulte sont des facilitateurs de l'apprentissage ; [...] la perception temporelle de l'enfant est orientée vers le futur, celle de l'adulte a davantage pour cadre le moment présent, avec un souci d'utilisation prochaine du savoir ; les expériences que l'adulte a intégrées entraînent un changement d'orientation de l'apprentissage avec une centration sur des problèmes et non plus seulement sur des thèmes. (Boutinet, 2020 : n.p.)

Nous pouvons en déduire que ces différences en termes de besoins, d'attentes, d'expériences, ou encore de centres d'intérêt, induiront des spécificités dans la relation « enseignant-apprenant ». Nous notons ainsi la nécessité de s'écarter de l'infantilisation des adultes lors de leur formation. L'âge et l'autonomie de l'adulte en formation sont des paramètres à effets dans la construction de la relation enseignant-apprenant. Notons que bien qu'il y ait une asymétrie des niveaux de compétence en langue française, ce qui permet à la relation didactique d'exister, c'est bien une relation horizontale qui est base des interactions entre apprenants et formateurs.

Une relation est [...] orientée horizontalement quand le vis-à-vis est perçu comme un semblable, un frère, un confrère, un collègue, un membre du même milieu ou de la même communauté. L'autre a le même statut au départ, il n'est désigné ni comme supérieur ni comme inférieur : la relation est alors ouverte à la collaboration ou à la compétition, à l'entraide ou au défi, à la solidarité ou à la confrontation, au partage ou au rejet entre égaux, même à travers les verticalités secondaires qui peuvent s'installer, comme par exemple celles entre frères et sœurs. (Janin, 2004 : n.p.)

Comme évoqué, « l'horizontalité » est limitée par l'enjeu didactique. De ce fait le formateur se voit attribuer certaines fonctions dominantes. Nous envisageons ici les « fonctions de l'enseignant » selon Daben : « Cette gestion met en jeu trois fonctions principales que l'enseignant doit [...] assumer : une fonction de vecteur d'information. [...] Une fonction de meneur de jeu. [...] Une fonction d'évaluateur » (Daben, 1984 : 41). L'enseignant doit alors permettre l'accès à l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences, tout en guidant l'interaction et en évaluant l'état et l'évolution des compétences ciblées des apprenants. Ce qui selon moi doit globalement viser à leur permettre de « progresser » en langue, d'atteindre leurs objectifs, de développer une meilleure estime d'eux-mêmes, de s'épanouir en tant qu'acteur social et d'avancer dans le processus d'inclusion sociale.

3.3. Engagement social de l'apprenant

L'expression « acteur social », nous permet de mettre en avant l'importance de développer les « compétences d'interaction » des apprenants, car pour agir en société il est bien nécessaire

d'être compétent pour participer aux interactions. La compétence interactionnelle est la « maîtrise d'un répertoire de méthodes pour intervenir dans un procédé conversationnel », (Kramsch, 1996 : n.p.). Selon Kramsch, cette compétence se développe « en situation ». Nous pouvons donc nous positionner en postulant qu'une « prise de parole spontanée » de l'apprenant, traitée de manière horizontale et détachée du cadre didactique, aura vocation à alimenter la compétence d'interaction de l'apprenant en « milieu naturel ». Le milieu naturel correspond ici à « l'extérieur de la classe ».

Cette compétence est alors développée dans les échanges formateur-apprenants, mais encore davantage dans les échanges entre apprenants. La cohésion de groupe alimente le potentiel d'échanges entre les apprenants, et permet donc de multiplier les expériences d'interactions spontanées. En s'appuyant sur la théorie socioconstructiviste, il est aisé de noter l'importance de favoriser la cohésion du groupe classe. Nous nous appuyons ici sur le bénéfice de considérer la Zone Proximale de Développement, définie par Vygotski, « la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration » (Vygotski, 1985 : 270). En complément du bénéfice sur le potentiel d'acquisition, nous envisageons ici également des effets positifs sur la motivation et sur les sentiments de l'apprenant dans l'environnement social de la salle de classe.

La motivation de l'apprenant est également le fruit de la relation apprenant-enseignant, comme l'indique Galbaud et Leroy-Audouin : « pour renforcer la motivation et les compétences des élèves, la clé du succès tient en un mot : empathie ! [...] l'attitude empathique et chaleureuse de l'enseignant agit favorablement sur la motivation et les compétences [...] » (Galbaud & Leroy-Audouin, 2017 : 59). Nous nous appuyons sur cette observation pour garder à l'esprit que la relation entre apprenant et enseignant est un point déterminant dans le processus d'acquisition. Les interactions de classe analysées dans la partie suivante pourront nous donner des indices sur la manière dont s'établit et s'illustre cette relation.

3.4. Discours en interaction

Les relations s'illustrent donc dans l'interaction, interaction qui est elle-même constituée de prises de paroles. Les prises de paroles apprenantes peuvent naître de l'initiative de l'enseignant, comme l'illustre le schéma IRE : une description que l'on retrouve chez Bange (annexe 1). Avec en 1 et en 3, l'action enseignante, qui se pose en cadre de l'échange. La réplique de l'apprenant en 2 est

donc le fruit de l'initiative enseignante et vise à satisfaire ses attentes en vue d'être évaluée. Les prises de parole apprenantes peuvent aussi naître de l'inspiration apprenante, nous pouvons ici poser la terminologie « parole spontanée ». Notons ici, deux définitions de « spontané » proposées par le dictionnaire en ligne Le Robert ⁵(2023):

« Que l'on fait de soi-même, sans être incité ni contraint par autrui. → libre.
Qui se produit de soi-même, sans avoir été provoqué. → naturel ».

Nous cherchons donc à sélectionner des prises de parole apprenantes « libres » et « naturelles », afin d'en observer le traitement fait par l'enseignant. Par anticipation, nous envisageons que le contenu de la prise de parole d'un apprenant issue de sa propre initiative, pourra-t-elle être envisagée comme une ressource lorsque l'on parle « d'apprenant-ressource » par exemple, ou bien s'apparenter à la « digression » vis-à-vis de l'objectif principal, écartant alors la portée de l'interaction de la programmation établie au moment de l'élaboration de la formation ou bien de l'élaboration du cours. Nous ne nous appuyons pas sur les définitions d'« apprenant-ressource » qui s'orientent souvent à ne considérer que les savoirs d'expertise comme ressources, nous postulons ici que chaque prise de parole, quelque soit son contenu, constitue une ressource potentielle. Une ressource qui pourrait donc être bénéfique pour l'ensemble des acteurs de l'interaction, ou bien « nocive ». Une nocivité envisagée dans l'article de Nicolas :

Les propositions apprenantes constituent de puissants éléments de construction sémantique mais elles véhiculent un risque de transgression de la relation interlocutive entre apprenant-ressource et enseignant expert. Mouvements assertifs et imprévus, elles négocient le sens, l'opinion et le savoir des participants, y compris ceux de l'enseignant, qui risque alors d'y perdre momentanément soit le contrôle de la gestion de la parole, soit le rôle d'expert sur le sujet abordé. (Nicolas, 2015 : 266)

La transgression s'apparente donc pour Nicolas, à un vécu de transgression de l'enseignant qui perd le « contrôle de la gestion de la parole » et « le rôle d'expert ». Nous pouvons envisager que les fonctions primaires et dominantes précédemment évoquée (vecteur d'information et meneur de jeu), s'écartent des mains de l'enseignant. Il y a donc au sein de ce type d'interaction, une évolution des postures, ce qui s'illustre dans l'étude du rapport de places. Nous tenterons donc de l'analyser en partie 2.

⁵ Spontané—Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert. Consulté 23 avril 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/spontane>

3.5. Transcription et sélection des extraits

Afin d'observer les pratiques andragogiques au cours des séances, j'ai décidé d'effectuer des enregistrements qui seront retranscrits selon la méthode GARS. Nous nous situons donc ici dans le champ de l'analyse des activités basé sur la microsociologie.

Les exigences empiriques de la microsociologie vont donc bien au-delà d'une simple localisation illustrative des logiques institutionnelles et des causalités structurales. L'analyse des procédures par lesquelles les acteurs sociaux s'accordent ou s'arrangent entre eux montre qu'ils savent précisément reconnaître et juger des situations pour définir les conduites appropriées. Autrement dit leur expérience sociale ne s'organise pas seulement selon l'ordre des identités et des statuts mais selon un répertoire de situations qui ont leur vocabulaire et leur déterminisme, leur espace cognitif de contraintes et de négociation. (Joseph, 2009 : 7)

Nous pouvons donc ici nous situer dans une méthode d'analyse des phénomènes interactionnels qui prend en compte les produits réels de l'interaction, et qui tend à se détacher de l'apriori de l'ordre préconstruit et prédéterminant induit par les différences de statuts.

Concernant les extraits analysés, ils ont été sélectionnés selon plusieurs critères. Ils ne doivent pas intervenir en introduction du cours ou en fin de séance, mais doivent se situer au cœur de la progression de la séance. J'estime que les échanges en début et en fin de séance ne confrontent pas l'enseignant à la gestion de l'imprévu, du fait qu'ils n'ont pas forcément vocation à alimenter la progression, mais plutôt généralement à se saluer et à faire transition entre les cadres d'interaction. Nous nous basons donc sur « l'imprévu » qui a été observé par Cicurel, et qui se situe dans l'interaction de classe, en nous écartant des moments transitoires introductif et conclusif.

Les discours émis dans la salle de classe de langue semblent osciller entre la soumission à un ensemble d'habitudes [...] et une sorte d'improvisation langagière, naissant du surgissement de facteurs imprévisibles et de ce qui a trait à l'histoire personnelle des producteurs de ces discours. (Cicurel & Moirand, 1986 : 103)

Au sein de nos extraits, l'enseignante devra être confrontée à un « apprenant-ressources », ou bien apprenant « parasite », qui éloigne la portée de l'interaction de l'objectif initié par l'enseignante, qui est de progresser dans l'avancement du programme ou bien de converser sur la thématique du code de la route. Dans le contexte présent, et comme le montrera l'entretien avec l'enseignante, nous savons qu'au-delà des étapes successives qui construisent la séance, l'enseignante a aussi pour objectif d'encourager les interactions qui portent sur la thématique, notamment à des fins d'appropriation du vocabulaire, de mémorisation, etc. Ce sont donc des prises de parole

« inattendues » et « imprévisibles » qui sont à l'origine de chaque interaction analysée. Ces prises de paroles nous permettent de nous questionner sur le « rapport de place » entre les interlocuteurs.

Les trois extraits analysés sont ordonnés de manière à illustrer trois traitements différents de la « digression ». Mon objectif final est de croiser ces analyses d'interaction, avec la vision enseignante, les objectifs portés par l'association et l'observation générale du climat de classe et de l'implication apprenante. Il est évident que les liens tissés entre ces différentes observations relèvent de l'hypothèse, et n'ont pour seule vocation que le développement de mes réflexions et mon enrichissement personnel.

PARTIE II : Analyse des données

1. Analyse des interactions :

Pour chaque transcription, les apprenants sont nommés A + numéro, avec des numéros croissants qui sont attribués selon l'ordre des prises parole dans l'interaction observée. Le premier apprenant intervenant est donc nommé A1, le suivant A2 et ainsi de suite. L'enseignant est nommé E. L'observateur, moi-même, est nommé O.

1.1. Face à la « digression » : l'acceptation sans validation

Contexte : Lancement d'une activité : présentation d'images à décrire et à classer par petits groupes. L'apprenante prend en mains une image où est mis en évidence l'angle mort (voir le contenu de l'annexe 2)

En **TP1**, l'apprenante A1 s'oriente vers l'enseignante et s'adresse au groupe classe. Elle prend la parole pour formuler une réponse, ce qui n'a pas été initié par l'enseignante et qui ne correspond pas aux attentes de l'activité. Comme vu en introduction, ces activités sont structurées d'une manière identique à chaque séance, et les apprenants sont conscients des consignes implicites de ce moment de réflexion par petits groupes. A1 identifie un parallèle entre ses connaissances en géométrie et la représentation de l'angle mort sur l'image qu'elle détient. Elle est animée par cette découverte, et initie un partage de son observation. En **TP2**, l'enseignante adopte une posture corrective modérée, elle indique à A1 que son observation correspond à champs différent de la thématique abordée. A la fois, elle s'insère dans un dialogue sur le sujet initié, mais

dans un même temps, elle garde une posture d'expert en recadrant l'idée apportée. En **TP4**, l'enseignante s'adresse à la classe, elle transforme cette prise de parole en événement collectif (Nicolas, 2015), afin que le groupe classe puisse construire l'interprétation attendue affiliée à l'image en question. En **TP5**, A2 fournit donc cette réponse. A cet instant, nous avons pu observer l'étayage de l'enseignante, qui s'est appuyé sur la réponse d'A1 en reprenant une partie de sa réponse « l'angle », et qui a initié une nouvelle prise de parole pour guider les apprenants à compléter l'information. Suite au complément de réponse ajouté par A2, l'enseignante valide la réponse en **TP6**. On se situe donc dans le schéma IRE classique (Bange, 1992). En **TP7**, A1 reprend la parole pour recadrer le savoir qu'elle tentait de partager, elle inscrit cet apport au centre de l'interaction. Elle prend alors en charge une explication destinée au groupe classe en réalisant un schéma. Son attitude ne s'apparente pas à une résistance en termes de contrôle de l'interaction car il n'y a pas de confrontation visible, cependant au moment elle prend la place d'experte en terme de savoir et dirige l'interaction, l'enseignante adopte la place corrélatrice de novice. Lorsqu'elle poursuit son explication en **TP9** et **TP11**, l'enseignante ne s'affilie pas aux informations apportées, en tant que médiateur du savoir, elle a le pouvoir de valider ou d'invalidier les informations apportées, le rôle d'enseignant instauré par le contrat didactique le lui permet. Ce pouvoir n'est pas invoqué, elle autorise cet apport d'information sans en fournir d'évaluation, elle indique simplement qu'elle n'a pas cette connaissance, et s'annonce explicitement comme novice dans le domaine. Elle ne renforce par l'intégration de ces connaissances par les pairs, mais ne s'implique pas non plus dans la crédibilité de l'information. En **TP12**, l'enseignante évalue la prise de parole en félicitant l'apprenant-ressource pour son intervention. C'est une manière d'envisager cette digression comme un événement positif, tout en l'orientant vers sa conclusion. Après l'évaluation de la prise de parole, elle emploie les marqueurs « très bien », « donc » pour refaire transition vers la question initiale. Elle reprend ainsi le contrôle de l'interaction.

Conclusion : Dans cette interaction, nous pouvons voir que la prise de parole de l'apprenant-ressource et la poursuite de son explication n'est pas le fruit d'un encouragement à poursuivre de l'enseignante. L'attitude de l'enseignante est encadrée par une tolérance de l'initiative, et une acceptation de la ressource apportée sans volonté d'évaluation de celle-ci. Nous pouvons y distinguer une forme d'horizontalité relationnelle, qui permet un équilibre des faces et des postures. La transparence explicitée par l'enseignante concernant sa non-expertise déconstruit le

schéma didactique traditionnel de la relation expert-novice, et autorise implicitement l'intervention. La dynamique sociale est donc renforcée.

1.2. Face à la « digression » : l'accompagnement linguistique

Contexte : La première heure de cette séance a été employée à observer, analyser, et partager sur des images afin que les apprenants intègrent quels sont les différents types d'utilisateurs de la route. Des images représentant des ambulances, des véhicules du SAMU et des véhicules de police sont affichées au tableau (voir le contenu de l'annexe 3).

En **TP1**, l'enseignante initie une réflexion collective, hors du schéma de l'IRE, étant elle-même dubitative concernant la réponse. Elle s'en retourne vers une co-construction du sens, en tentant d'obtenir une information en s'appuyant sur les connaissances du groupe classe. En **TP2**, une apprenante dévoile l'une de ses expériences qui pourrait apporter un élément de réponse. La discussion se poursuit en **TP3** lorsqu'A2 aborde l'une de ses expériences. Ses difficultés en langue française nuisent à la clarté de son partage, alors en **TP4**, l'enseignante lui fournit une aide pour formuler sa pensée. On comprend en **TP5** que la volonté de l'apprenante est de partager une expérience qu'elle estime être drôle, son intervention n'a pas vocation à répondre au problème initialement débattu. En **TP6**, l'enseignante opère une correction lexicale, ce qui donne une certaine conformité à la prise de la parole, qui est ainsi intégrée et traitée dans l'interaction. L'enseignante s'est donc détachée de l'objectif premier tout en conservant sa place d'expert en langue française, elle accompagne cette interaction qui est guidée par l'inspiration de l'apprenante A2. Les rires des apprenantes et de l'enseignante illustrent le climat de la classe, et participent à encourager ce type d'intervention. En **TP8**, l'enseignante poursuit en copilote de la construction du discours de l'apprenante, elle accélère ainsi le rythme vers la finalité de l'intervention. Le retour qu'elle affiche est donné à travers son rire et une remarque en **TP10**, qu'il m'a été impossible de distinguer dans l'enregistrement. Nous pouvons alors voir le marqueur « alors » qui fait transition vers un objectif organisationnel, qui initie une interaction avec le groupe classe.

Conclusion : La prise de parole de l'apprenante ne naît pas de l'imprévu, car le dialogue a été initié par l'enseignante, cependant le contenu et l'intention de l'apprenante conservent un caractère inattendu. Cette ambition de partage d'expérience est accompagnée par l'enseignante, qui reste meneur de jeu (Daben). On le remarque notamment lorsqu'elle s'affilie à la prise de parole de A2 plutôt que celle de A1, et qu'elle intègre la rôle de guide linguistique dans l'élaboration du discours.

Cette manière de varier les postures relève de la flexibilité communicative (Cicurel, 2007). L'implication personnelle (Carraud, 2005) d'A2, et son partage, sont accompagnés et encouragés par l'enseignante, qui comme l'on pourra l'apprendre en entretien reste consciente qu'il faut à un certain moment trouver une porte de sortie à ce type d'échange. Elle initie donc une nouvelle conversation tournée vers le groupe, une manière de ne pas se désaffilier totalement de l'apprenante, mais de l'inviter à poursuivre la réflexion sur un autre sujet qui la concerne également.

1.3. Face à la « digression » : l'échange « spontané »

Contexte : Le cours a commencé depuis 20 minutes. La fiche de présence a fait le tour de la classe, et l'enseignante est sur la fin d'un récapitulatif de la semaine précédente. Après être revenu sur « les feux de détresse », une apprenante aborde, comme attendue par l'enseignante, « la route sinueuse » (voir le contenu de l'annexe 4).

En **TP1**, L'enseignante confirme la réponse d'une apprenante et emploie la gestuelle pour expliciter l'expression « route sinueuse ». Cette manière de se mettre en scène participe à améliorer le climat de classe, j'ai pu observer une forte attention des apprenantes dans ce type de situation, ainsi que l'expression d'une bonne humeur générale. En **TP2**, nous pouvons voir que l'apprenante A1 apporte une touche d'humour dans l'interaction en abordant le danger causer par la présence de « biches » sur les routes sinueuses. A cet instant, nous pouvons voir en **TP3**, que A2 réagit et débute le récit d'une expérience hors du commun en s'adressant au groupe classe. Nous pouvons aisément estimer que les prises de parole qui suivent relèvent de l'inattendu. A la suite de cette première intervention, l'enseignante questionne A2 et l'encourage dans sa démarche. A2 poursuit donc sa narration en **TP5**. L'enseignante l'interroge ensuite sur son ressenti durant l'expérience narrée. En **TP6**, A2 tente de restituer la scène de manière très vivante, en usant de gestes et d'onomatopées, l'implication personnelle et émotionnelle d'A2 est d'apparence très forte. Le retour de l'enseignante en **TP8** semble avoir vocation à partager une vision évaluative de l'histoire et donc à clôturer la digression. En **TP9**, l'apprenante poursuit et utilise le mime pour montrer la méthode du dépeçage d'un sanglier, ce qu'elle fait avec une certaine précision. A cet instant A2 occupe une place centrale dans l'interaction, elle tente de partager son expertise du dépeçage. Les autres apprenantes observent, et l'une d'entre-elles intervient également pour la questionner sur le fait qu'elle puisse manger du sanglier en **TP10**. Nous pouvons ici nous rendre

compte du fort caractère social de ce moment d'interaction, A3 prend la liberté d'interpeler A2 sur un point personnel, en s'écartant de l'information partagée en premier plan. A2 lui répond en **TP11** avec une attitude tout aussi enjouée qu'affichée précédemment, ce moment illustre la cohésion du groupe classe. En **TP12**, l'enseignante prend la parole et fournit une information personnelle répondant aussi à la question de A3, tout comme l'a fait A2 (elle « ne mange pas le sanglier »). Elle tisse alors un lien entre le fait de manger du sanglier, le Ramadan, et l'organisation des cours durant la période du Ramadan. Elle initie ainsi une transition vers un nouveau sujet concernant l'aspect organisationnel du cours, une question dont tout le groupe classe est destinataire. Il s'échange quelques tours de paroles concernant cette organisation, ce qui n'aboutit pas à un accord commun, l'objectif organisationnel n'est pas atteint. En **TP16**, l'enseignante emploie le marqueur « bon », et redirige l'interaction vers la thématique principale et le récapitulatif du vocabulaire étudié la semaine précédente.

Conclusion : On remarque dans cette interaction, que face à une apprenante qui souhaite partager une expérience et qui a des difficultés pour exprimer des idées, l'enseignante l'encourage à poursuivre le partage initié. L'apprenante apporte alors librement une connaissance nouvelle et inattendue. Cet événement est collectif, car l'attention du groupe est largement visible. Cependant, ils ne peuvent participer à l'échange car ils n'ont pas de lien direct avec cet apport. Une autre apprenante initie alors un questionnement sur un aspect culturellement surprenant à ses yeux. L'enseignante va alors s'appuyer sur le contenu de cette participation pour s'éloigner de la digression. Nous pouvons ici saisir ici l'aspect social de la classe, et la capacité d'improvisation de l'enseignante, dont la stratégie permet d'éviter les ruptures dans la communication. Le rythme est maintenu, grâce au pont créé entre les différentes thématiques. Le contrôle de l'interaction est exercé de manière à ménager les faces, maintenir l'attention et conserver une certaine dynamique. Nous pouvons de nouveau parler de la flexibilité communicative de l'enseignante qui s'adapte aux prises de parole au contenu imprévisible.

2. La vision enseignante :

2.1. Précisions méthodologiques

L'enseignant est considéré par Borg comme un « preneur de décision actif, réfléchi, focalisé sur la pratique et sensible à un réseau contextualisé de connaissances, de pensées et de croyances » (Borg, 2003 : 81). Cependant, le présupposé de la rationalité de l'enseignant également portée par des schématisations comme celle visible dans *Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior* (annexe 5 : Shavelson & Stern, 1981 : 28) , est une approche sur laquelle je m'autorise le doute. Ce type de schéma laisse transparaître que les « décisions » et les « choix de l'enseignant » sont le fruit de certains « facteurs déterminants » qui sont à sa portée et sur lesquels il peut raisonner pour agir. Selon moi, nous pouvons également envisager que certaines actions sont le fruit de l'émotion, de l'inspiration naturelle et instinctive, et qu'en demander une explication rationnelle durant une confrontation à l'image, peut apporter une réponse biaisée, soit par l'adresse de la parole à un destinataire envisagé comme juge potentiel, soit par le besoin naturel et instinctif de rationaliser nos actes à posteriori. Afin de considérer ces doutes dans la récolte des données, nous observons l'agir de l'enseignant durant les séances, et nous l'interrogerons seulement sur son ressenti, sa perception et ses objectifs globaux. Nous tentons de ne pas nous orienter vers des questions portant sur les raisons de certains de ses choix ou sur la justification de sa pratique.

2.2. Entretien

Contexte : L'entretien a été effectué à mi-parcours de mon temps de stage, il se situe chronologiquement après les interactions analysées précédemment. Le sujet de mon observation a été dévoilé à l'enseignante à ce moment-là (voir le contenu en annexe 6).

Conclusion : Nous retrouvons ici nombre d'éléments liés à ce que nous avons pu extraire des interactions analysées. L'enseignante peut restituer des situations où elle a fait face à des prises de parole apprenantes imprévues, et les associer à des moments utiles, « importants ». Elle semble dire qu'elle accueille ce type d'intervention avec une certaine ouverture, et qu'elle peut y « participer » et tente de les « relier au cours ». Son ambition semble portée par une vision sociale de l'interaction de classe, d'où cette volonté de renforcer « la cohésion de groupe » et le « le climat de classe ». C'est en finalité l'implication personnelle de chaque apprenant qui est en jeu.

L'enseignante semble dire qu'elle conserve un certain contrôle de l'interaction globale. Elle reste donc meneur de jeu (Daben). Au-delà de la considération d'une ressource apportée par l'apprenant, et de l'encouragement de la prise de parole, l'enseignante dit garder à l'esprit qu'elle devra limiter la durée de ces digressions, et trouver un chemin pour revenir au sujet principal.

3. La vision apprenante :

Afin de collecter des informations les plus proches d'un produit d'échange social naturel, ce sont des conversations non préparées et informelles dont j'ai pris note du contenu, à posteriori, qui sont à la base de la réflexion qui suit. Les conversations en question ont lieu en fin de ma période de stage, et dans des temps informels (avant et après les séances).

3.1. Eléments positifs des produits de digression :

Dans le discours apprenant, j'ai pu observer une forme de satisfaction et une reconnaissance envers l'enseignante pour son attitude, associée à la bienveillance. L'une des apprenantes, indique se sentir « libre » de communiquer ses « besoins », ses « problèmes » pour trouver des solutions. Elle dit avoir le sentiment d'être « aidée » pour « n'importe quel problème ».

Une autre apprenante confie pouvoir « parler de [ses] émotions » et pouvoir « se reposer quand [elle] est fatiguée ». Elle nous apprend que lorsqu'elle veut « raconter des trucs », l'enseignante l'écoute et lui « pose des questions ».

Il est intéressant ici d'observer ces quelques indices de la relation apprenant-enseignant, du point de vue apprenant. Nous pouvons y distinguer des facteurs de la dynamique motivationnelle (Galbaud & Leroy-Audouin, 2017), le rapport horizontal, l'empathie, l'encouragement des initiatives. La récurrence des initiatives, la participation et la satisfaction perceptibles durant l'observation des séances nous permettent de conscientiser une partie des bénéfices de l'agir enseignant global, tel qu'il est perçu par les apprenants. Agir enseignant dont l'une des composantes est la gestion des digressions issues des initiatives et des prises de paroles apprenantes imprévisibles. Nous avons donc dans une certaine mesure, ici, porté notre regard sur des effets du comportement enseignant initialement analysé dans cet écrit : le traitement de la digression.

3.2. Eléments négatifs des produits de digression :

A la suite d'une activité en fin de séance, durant laquelle l'interaction mêlait digressions portant sur des expériences apprenantes et définitions de notions, j'ai pensé pertinent de questionner une apprenante sur ce qu'elle avait retenu de l'activité. Elle m'a partagé un point de vue que j'estime intéressant, car il permet de toucher des effets du traitement de la digression que nous n'avons à cet instant pas encore perçus. Elle m'indique que parfois, « n'importe qui parle » et qu'elle « ne sait pas qui a la vérité ». Elle n'est pas en mesure de distinguer ce qui est une « bonne vérité » et ce qui n'est « pas bon ».

Pour ma part, j'estime que le niveau en langue de cette apprenante n'est pas une barrière à sa compréhension, et elle-même estime avoir été « concentrée » durant l'activité. Cependant, elle n'a pas pu « retenir c'est quoi les bonnes réponses ». Elle m'offre une verbalisation de son ressenti en me décrivant l'interaction de cette manière : « Il y a des réponses et de informations là, là, là, tout se mélange », « tout est mélangé ».

Durant mon temps d'observateur, j'avais l'impression que tous les apprenants étaient impliqués et à l'aise dans l'interaction, et que ce créait un climat favorable à l'acquisition. Je découvrais à ce moment qu'une apprenante, parmi celles étant les plus avancées dans l'apprentissage de la langue, n'avait pas réussi à intégrer une notion longuement définie et expliquée durant l'activité ; et c'était selon elle, dû à une interaction trop riche et désordonnée. Le traitement des digressions par l'enseignante, peut ici être perçu comme l'un des facteurs menant à cette résultante.

Tout comme nous avons pu remettre en question la rationalité de la verbalisation enseignante en première partie, en s'appuyant sur certains paradoxes, nous devons ici garder à l'esprit que ce chemin de réflexion s'appuie sur la verbalisation du ressenti d'une apprenante, qui peut être inspirée par l'émotivité, induite par des biais cognitifs ou encore influencée par d'autres facteurs en opposition à l'objectivité.

PARTIE III : Remises en question

1. Le postulat de départ : des prises de paroles inattendues

1.1 Prédéterminées par le passif interactionnel

Nous avons commencé cet écrit en postulant que les prises de parole composant notre corpus comportaient un caractère imprévisible ou inattendu. La récurrence observée et l'analyse des interactions m'orientent sur une nouvelle piste de réflexion : l'existence de ces prises de parole, n'est-elle pas préalablement rendue acceptable par l'activité sociale de la classe, et donc finalement attendues et prévisibles dans une certaine mesure ? Selon l'approche interactionniste et notamment selon la description de Filliettaz, l'agir enseignant s'appuie sur une « planification des actions » : soit une programmation stable ; qui est « accompagnée par une accommodation » : soit une adaptation à l'imprévu. L'interaction est alors guidée par l'enseignant, et alimentée par les conditions psychologiques et sociales des acteurs (Filliettaz, 2005 : 25). Nous pouvons y intégrer leurs représentations qui ont été marquées par la dimension historique, soit le passif interactionnel. Une récurrence de situations similaires où la digression a été acceptée, pré-valide le discours en question. C'est donc socialement et historiquement que le phénomène observé a obtenu une place dans l'interaction, ce qui est également montré par l'élaboration de stratégies préalables de l'enseignante pour faire face à ce type de situation. Notons que la mise en discours de la digression aura pour limite la volonté de partage et le sentiment d'assurance des apprenants. Il semble donc que les tentatives de digression illustrent une « bonne » cohésion de groupe.

Sous cet angle de vue, nous n'avons pas d'autres choix que d'invalidier notre postulat de départ qui présumait que les éléments de notre corpus relevaient de l'inattendu. La « digression » est visiblement attendue, ce qui en permet un traitement réfléchi par l'enseignante. Concernant le caractère imprévisible du contenu, il est plus difficile de le remettre en doute. Bien qu'il puisse y avoir des liens forts entre le contenu de la séance et la digression, sous l'effet de l'inspiration provoquée, les cheminements d'idées n'ont pour limite que la créativité des apprenants. Bien que ce ne soit pas central dans notre analyse, l'initiative peut selon moi, être liée à la liberté créative ; vous pourrez donc trouver en annexe de mon mémoire (annexe7), une poursuite réflexive sur la place de la créativité apprenante.

1.2 Pré-validées par le cadre et la relation didactique

Nous pouvons nous interroger sur les racines du passif interactionnel abordé. Comme nous l'avons évoqué au début de cet écrit, dans les missions de l'association, nous retrouvons la volonté d'accompagner socialement les apprenants, de développer leur confiance en eux et leur autonomie. Ces éléments donnent du sens à la gestion de la digression par l'enseignante, elle encourage l'initiative apprenante et intègre leurs inspirations dans l'interaction de classe. Prendre en considération la légitimité des prises de parole apprenantes participe au développement de leur confiance en eux.

Nous pouvons également évoquer la volonté des « formateurs » de ne pas s'apparenter à des enseignants. Ils imposent certaines appellations aux apprenants : « la formation », « le formateur ». Les apprenants sont invités (avec une certaine insistance) à s'adresser à l'enseignante en employant son prénom. Il y a donc des termes proscrits « école », « Madame », « élève », et parfois le mot « cours » selon l'usage qu'il en est fait. Cette régulation du langage vise à accompagner les apprenants dans l'élaboration de leurs représentations et leurs catégorisations. Les représentations ainsi influencées se fondent dans la relation horizontale perceptible durant les séances. Nous pouvons donc ici conclure que l'attitude globale et le guidage de l'enseignante sur le plan interactionnel, initie des pré-requis qui permettront aux initiatives apprenantes d'exister. L'autonomie de l'apprenant adulte, prise en compte par l'andragogie implique une certaine tolérance vis-à-vis de ses initiatives. Etant catégorisé comme un acteur social qui a de l'expérience, il aura naturellement une légitimité plus grande, que celle d'un enfant, lorsqu'il prendra la parole en classe. Ce qui nous ramène à l'idée que ce que nous considérons comme inattendu, est en réalité attendu, et en s'appuyant sur nos observations de terrain, l'on pourrait même dire « encouragé ».

2. Données collectées : nuance ponctuelle

2.1 Observations

Lors de ma deuxième séance, j'ai pu observer une enseignante que je n'ai pu rencontrer que cette fois-là. De ce fait, j'ai récolté des données dont je n'ai pas pu observer la récurrence sur toute la période. De plus, les données recueillies nous offrent une vision opposée à celle que nous avons établie au cours de ce travail réflexif. Par volonté de simplification et de cohésion dans la structuration de cette longue analyse, ces données ont été mises de côté. Cependant, de par leur

existence, elles constituent un élément de la réalité observée, et doivent donc apparaître en complément de notre analyse. Cela me permet de partager une perception plus modérée et relative de mon vécu de stage d'observation (voir données en annexe 8). Durant cette séance, j'ai pu noter qu'il y avait beaucoup d'interactions entre les apprenantes. L'enseignante endossait les rôles de meneur de jeu et de vecteur d'informations, et semblait concentrée sur le contrôle de l'interaction. Cependant, peu de prises de paroles apprenantes étaient destinées au groupe-classe ou à l'enseignante.

2.2 Analyse

L'implication apprenante s'orientait d'apparence vers des partages d'informations et d'expériences sans lien avec l'objet d'étude. L'aspiration enseignante s'alignait, elle, à la nécessité d'avancer dans la progression prévue. En termes de catégorisation, nous pouvons y voir une non-reconnaissance des apprenantes, vis-à-vis de l'autorité enseignante en tant que responsable légitime de l'interaction. En parallèle, la non-considération enseignante des prises de paroles apprenantes en tant qu'objet pertinent pour le déroulement de l'interaction, induit une catégorisation qui n'est pas celle de l'acteur social, mais celle de « l'élève dissipé ». J'utilise le terme « élève » ici, car la relation observable s'éloigne des représentations que j'ai, de la relation horizontale ou de l'andragogie. Un entretien avec l'enseignante aurait pu orienter une analyse du « vécu de transgression » (Nicolas) qui de mon point de vue d'observateur, s'illustre effectivement.

CONCLUSION :

Nous avons donc, au cours de cet écrit, analysé un corpus aussi diversifié que possible, aux travers d'observations, d'entretiens et de conversations informelles. J'ai tenté d'intégrer les points de vue de tous les acteurs présents en classe : le mien, celui de l'enseignant et celui des apprenants. J'ai collecté ces données selon des stratégies préalables et comme vous l'aurez lu, je me suis questionné sur la pertinence des données et sur l'objectivité de mes observations. J'en retiens que l'implication et l'estime de soi de l'apprenant, peuvent être alimentées par sa relation avec l'enseignant. La réception des prises de parole apprenantes et le traitement opéré par l'enseignant auront alors un impact sur cette relation, mais également sur l'interaction de classe. Nous avons noté que les interactions se déroulaient en suivant des objectifs de progression, et donc que les prises de parole apprenantes représentaient un risque pour l'enseignant. Plus précisément,

nous avons abordé « le risque de perte de contrôle » de l'interaction par l'enseignant. Un risque qui s'appariait à une richesse potentiellement perceptible : l'initiative en elle-même, ainsi que le contenu de la prise de parole apprenante.

L'analyse des interactions nous a permis de voir comment l'enseignante observée traitait les prises de paroles que l'on a parfois nommées « digressions ». Nous avons pu nous rendre compte de la qualité du climat de classe en général, et dans l'évolution des interactions initiées par l'apprenant. Nous avons pu observer des transitions, de la digression vers des points attendus par le cadre de l'interaction. Ces transitions permettent à l'enseignant de « détourner » l'interaction en mettant fin aux échanges « digressifs », tout en préservant la face de l'apprenant et en accueillant sa parole de manière bienveillante et encourageante. Nous comprenons ici que l'enseignante traite l'apprenant de manière horizontale, elle l'autorise à produire du langage de manière spontanée afin de participer à son épanouissement et son développement en tant qu'acteur social. Selon mon échange informel avec une apprenante, j'ai pu voir qu'il était parfois difficile pour elle de saisir ce qui était central dans les contenus du cours. Il arrive que les « digressions » puissent rendre inaudibles des choses essentielles pour l'ensemble des apprenants, comme des éléments clés de la leçon par exemple.

Si l'on vise effectivement l'autonomisation sociale, finalité de l'accompagnement vers l'inclusion, et donc objectif central de la formation, nous pouvons alors déceler une grande richesse dans le discours enseignant obtenu en entretien. En valorisant la valeur sociale apportée par l'échange spontané, nous avons ici une piste pour encourager l'initiative apprenante, la confiance, la motivation à participer à des interactions et donc l'épanouissement de l'apprenant en tant qu'acteur social. En contrepartie, nous avons vu qu'il fallait avoir « un certain contrôle » de l'interaction, ou plutôt des stratégies permettant de rediriger l'interaction. Il demeure nécessaire pour l'enseignant de suivre la programmation du cours et donc de limiter en durée ces interactions. Il y a donc un équilibre à trouver afin de permettre une certaine liberté aux apprenants tout en les guidant dans la progression prévue. Nous pouvons rappeler ici, qu'en tant qu'enseignant, il est préférable de ne pas voir la progression journalière prévue, comme une finalité à atteindre à tout prix.

Bibliographie

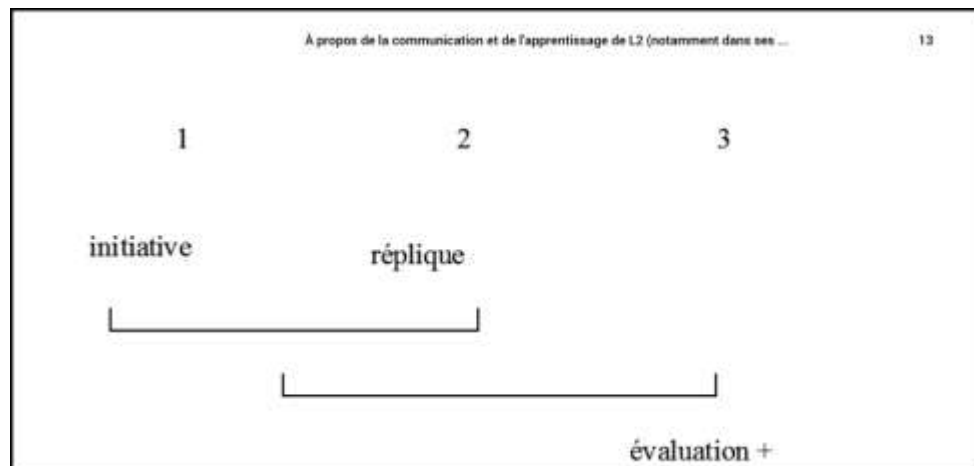
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Boutinet, J. (2020). Chapitre VI. L'andragogie, une préoccupation équivoque pour aborder des problèmes nouveaux. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Psychologie de la vie adulte* (pp. 80-94). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F. (2007). Chapitre 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In *-Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 15-36). De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F. et Moirand, S. (1986) : « Discours didactiques et didactique des langues » Études de linguistique appliquée 61.
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : Le clair-obscur de l'action enseignante. In *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 257-275). De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France; Cairn.info.
- Dabene, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère in *Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère in Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, 55, 39-46.
- Galbaud, D., & Leroy-Audouin, C. (2017). La relation enseignant-élève, source de motivation. In *La motivation* (p. 59-60). Éditions Sciences Humaines
- Guérin, O. (2004). L. Filliettaz, La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale. *Cahiers de praxématique*, 43, 228-231.
- Janin, P. (2004). Relation verticale, relation horizontale. Le pari gestaltiste du « nous ». *Gestalt*, 26(1), 163-185. Cairn.info.
- Joseph, I. (2009). *Erving Goffman et la microsociologie*. Presses Universitaires de France.

- Kramsch, C. (1996). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science : Language, learning, and values*. Ablex Pub Corp.
- Nicolas, L. (2015). La relation entre enseignant-expert et apprenant(s) : Quelle issue à la transgression des places dans l'interaction didactique ? *Voix Plurielles*, 12(1), 252-271.
- Quillot, L. (2019). Public migrant et didactique des langues : Pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques. *Synergies France*, n° 13, 195-215.
- Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*, 51, 74.
- Tuot, T. (2013). « *La grande nation pour une société inclusive* », rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration. vie-publique.fr.
- Ungan, U. (2018). Sperber, Dan et Hugo Mercier. 2017. The Enigma of Reason. A New Theory. *Argumentation et analyse du discours*, 21.
- Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 51-76.
- Vayre, J.-S. (2022). Hugo MERCIER et Dan SPERBER, L'énigme de la raison. *Communication. Information médias théories pratiques*, vol. 39/1, Article 39/1.

Annexes :

Annexe 1 : Schéma IRE

>>Retour à la sous-partie : Discours en interaction



Bange, P. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », (1992), p13.

TP1 A1 : c'est + c'est heu: + l'angle° droit=

TP2 E : l'[ǣg] droit + c'est en mathématiques ça=

TP3 A1 : =oh oui=

TP4 E : =c'est l'angle ++ c'est l'angle quoi ↗

TP5 A2 : c'est l'angle mort

TP6 E : oui c'est ça

TP7 A1 : oui oui [ǣg] droit c'est + c'est pas ça: /// (l'apprenante dessine un angle droit sur son carnet de notes) /// [ǣg] droit c'est comme ça (pointage)

TP8 E : heu: d'accord oui

TP9 A1 : et ça: + angle plat

TP10 E : d'accord oui + je ne=

TP11 A1 : =angle plat c'est cent + quatre-vingts: + angle aigu c'est + c'est + heu: [ǣg] droit plus petit

TP12 E : oui et bien je ne sais pas + tu connais bien les maths + c'est super

TP13 A1 : oui oui oui j'ai encore les + souvenirs de: + l'école (rire)=

TP14 E : =(rire) très bien + donc l'angle mort l'angle mort + c'est où ↗

TP1 E : alors oui la différence entre l'ambulance et le SAMU heu:=

TP2 A1 : =les uns [pø] te prendre + moi j'ai le cœur (mime le battement) + il a fait venir me chercher

TP3 A2 : moi l'autre fois j'ai appelé les: pompier + c'était noir la fumée à trois + trois heures du matin chez le voisin + la fenêtre + c'est le mur XXX

TP4 E : noir brûlé + oui

TP5 A2 : oui c'est ça + et en fait° il faisait le film

TP6 E : il tournait un film ↗

Apprenants : (rire)=

TP7 A2 : =oui il tournait le film + pas vraiment le feu

TP8 E : (rire) ah oui + et les pompier sont venus

TP9 A2 : oui c'est ça + XXX

TP10 E : (rire) XXX (rire) alors + pour la sortie cinéma de la semaine prochaine + qui vient ↗

TP1 E : oui route sinueuse comme ça (geste allégorique : mime la forme)

TP2 A1 : oui la route° sinueuse + tu croises la biche=

TP3 A2 : =[dã3œR] oui moi je croise le sanglier

TP4 E : tu as croisé un sanglier chez toi dans ton pays ↗

TP5 A2 : ah oui oui je croise le sanglier j'arrête + je ramasse dans la voiture

TP6 E : tu n'as pas peur

TP7 A2 : non + oui + s'il réveille la voiture [dã3œR] + [frfrfr] tout [ply] tableau de bord + le siège (rire)

TP8 E : oui c'est dangereux=

TP9 A2 : =après la maison tu découpes + comme ça (geste allégorique : mime du dépeçage) + comme ça /// tu manges

TP10 A3 : tu manges + le porc ↗=

TP11 A2 : =oui tu manges tout sanglier et tout + tout (rire)

TP 12E : oui + moi je ne mange pas le sanglier ++ et c'est bientôt le ramadan + vous allez pouvoir venir l'après-midi ↗ + ou vous voulez + vous préférez venir le matin ↗

TP13 A4 : matin

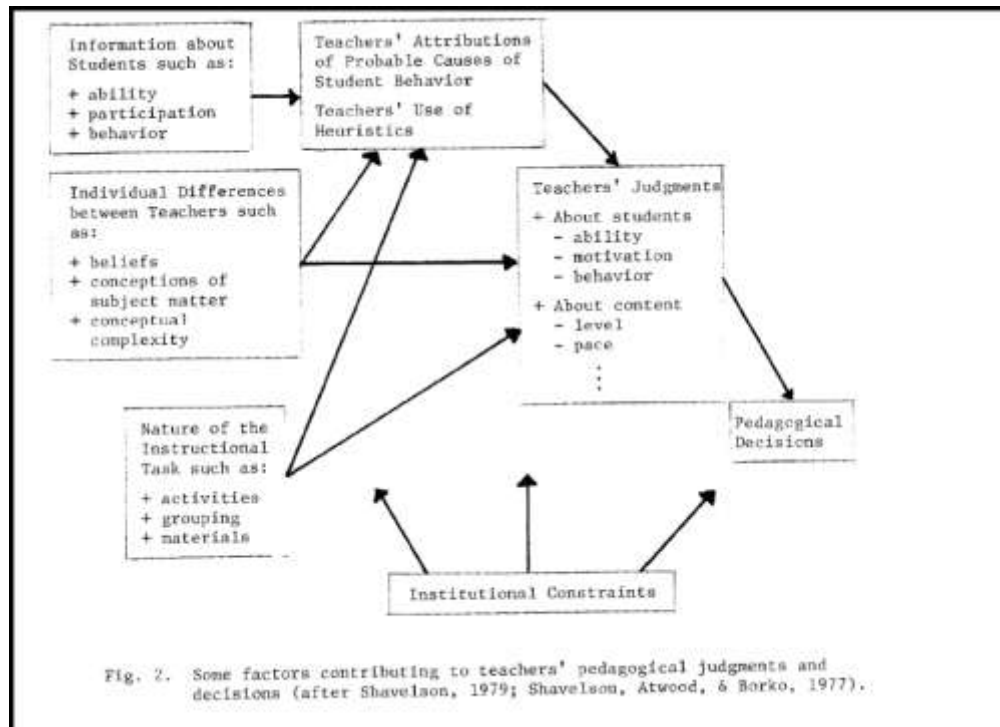
TP14 A1 : les enfants je peux pas

TP15 A2 : après-midi + ramadan c'est bon

TP16 E : ah oui toi tu as les enfants à aller chercher avant midi ↗ + bon on verra comment on organise ++ il y a encore un mot que vous avez vu + on fait quoi quand il y a la buée sur la vitre de la voiture ↗

Annexe 5 : Facteurs contribuant aux jugements pédagogiques et aux décisions de l'enseignant

>>Page 21



Shavelson et Stern, « *Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior* » (1981), p.28.

Annexe 6 : Entretien avec l'enseignante observée

>>Page 21

O1 : Donc je fais mon observation sur les **prises de paroles apprenantes** sans lien avec le déroulé du cours, **tu en as déjà vécu ?**

E1 : Oui l'autre fois j'ai vu que **A1 a commencé à expliquer à A2, comment postuler à son travail.**

O2 : Qu'est-ce que tu as **ressenti** au moment où A1 a commencé à parler ?

E2 : **J'ai trouvé ça important, j'ai voulu l'aider.**

O3 : Tu as fais quoi pour t'intégrer à la discussion ?

E3 : J'ai demandé à A1 si j'avais bien compris ce qu'elle disait, et j'ai essayé de donner des **informations supplémentaires** sur la procédure. Et il y a **une autre fois aussi où A3 a eu une idée qui n'avait rien à voir. Elle a dit qu'elle avait pris le bus pour aller au marché le matin** quand on a montré une image de l'arrêt de bus. C'est une **forme d'implication, c'est important.**

O4 : Mais toi, tu ne le vis pas comme **un risque potentiel pour l'avancée du cours, ou pour le contrôle de l'interaction ?**

E4 : Non je sais que **parfois on doit limiter**, on se donne une **durée acceptable pour l'intervention** et on sait qu'on devra revenir à ce qu'on fait. Ou parfois il y a **des idées qu'on tente de relier à des choses du cours.** Mais c'est important, c'est l'implication, c'est le **climat de classe.** Il y a la **cohésion du groupe, on avance.**

O5 : Tu considère **qu'il y a un contrôle à garder sur l'interaction ?**

E5 : Oui, il faut garder un certain contrôle, mais **ces prises de paroles c'est une ressource**

O6 : Oui, je comprends bien cette vision, mais **parfois il est possible que l'on soit bienveillant et que l'on ait ce type d'intention, mais que nos émotions en réaction à ce type d'intervention puissent nous déstabiliser.** Tout ça c'est imprévu.

E6 : Oui, **il faut un certain contrôle et un recul, mais je trouve toujours intéressant ce que peuvent partager les apprenants, donc je participe au maximum et je cherche souvent à lier ça au cours.**

O7 : En fait, **tu prends en compte les émotions des apprenants,** je vois que lorsque quelqu'un a l'air fatigué ou déconcentré, tu lui parles.

E7 : **Oui c'est aussi un moment de partage, on a une cohésion de groupe et on recherche justement l'implication, mais sans forcément la forcer.**

Faut-il limiter la créativité pour ne pas désorienter l'attention du public, et ne pas rendre notre message difficile à atteindre ?

Les initiations d'idées enrichissant le partage social peuvent se multiplier car il existe un potentiel infini de liens à construire entre les objets de la leçon et les éléments potentiellement inspirés. Un questionnement se pose donc sur la prise en compte de la concentration de l'apprenant : en superposant des voies d'accès au discours partagé dans un même temps donné, ne crée-t-on pas un obstacle à son cheminement de compréhension et d'acquisition de l'objet principal. En ce sens, nous pouvons raisonner sur le fait de restreindre les initiatives pour garder l'attention portée sur l'objectif premier.

Ces « digressions » peuvent donc être un enrichissement pour certains apprenants et un élément « parasite » pour d'autres. En tant qu'enseignant, il semble important d'agir en se positionnant dans un équilibre qui permette, à la fois à l'apprenant de rester centré sur l'acquisition préméditée dans laquelle il est engagé, et à la fois de lui permettre d'extérioriser ses inspirations en tant qu'acteur social autonome. Nous pouvons ici évoquer l'interrelation entre apprenant et enseignant : en tolérant le partage d'idées divergentes, l'enseignant participe à construire un climat de confiance et de sécurité pour l'apprenant (climat sous-entend : zone d'interrelation). Si l'on le considère comme meneur de jeu (Daben), nous pouvons estimer que l'enseignant est responsable de l'environnement de classe, et qu'il est de son devoir de prendre en considération les émotions de l'apprenant.

Cette interrelation entre enseignant et apprenant se construit au préalable par des représentations, puis s'affine au fur et à mesure des rencontres successives. De mon point de vue, et de par mon expérience, j'estime que la relation enseignant-apprenant a un grand impact sur l'acquisition. En vue d'accéder à l'acquisition initiée, l'apprenant doit donc à la fois être libre d'être lui-même en termes d'inspiration et de créativité, mais il doit également accepter les contraintes imposées par l'enseignant/guide. Enseignant et apprenant tendent donc chacun à un équilibre en vue d'accéder à l'intercompréhension et donc à la réalisation d'une situation d'enseignement-apprentissage productive. Pour conclure cette partie, nous pouvons conclure sur le fait que l'enseignement doit se positionner entre tolérance et cadrage, en vue de rendre accessible son guidage.

Jordan Picon

Annexe 8 : Observations de la deuxième séance

>>Page 25

Extrait de grille d'observation (séance 2)	Occurrences
Face aux prises de paroles "hors cadre" :	
L'enseignante demande le silence	5
L'enseignante demande se concentrer	6
L'enseignante demande de revenir au sujet principal	7
L'enseignante "rebondi" sur la prise de parole	2
L'enseignante fournit une aide linguistique pour poursuivre	0
L'enseignante lie la prise de parole au sujet principal	1
L'enseignante partage une information personnelle de même type	0
L'enseignante demande un complément d'information	0
L'enseignante initie un partage collectif en intégrant d'autres apprenants	0
L'enseignante donne la parole à une autre apprenante (évitement)	3
L'enseignante répète sa demande initiale, ou son récit de base	4
L'enseignante détourne le regard	4
L'enseignante regarde en direction de l'apprenant qui « digresse »	1
L'enseignante regarde ses notes, le tableau ou « ailleurs »	4
L'enseignante regarde les autres apprenants	2
L'enseignante soupire, grimace	4
L'enseignante a une expression neutre	3
L'enseignante sourit	1