



## ANALYSE DE LA MEDIATION PROFESSORALE ET DES INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE : CONSTRUCTION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Papa Mamour DIOP

[papamamour.diop@ucad.edu.sn](mailto:papamamour.diop@ucad.edu.sn)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

### Résumé

Cette recherche-action vise à introduire un dispositif d'analyse de la médiation enseignante et des interactions dans la formation des professeurs de langues. Elle s'appuie sur une étude empirique menée avec et auprès d'élèves-professeurs de langues étrangères en situation de pratique authentique à travers l'instrumentation de la vidéo comme outil de formation à la pratique par la pratique. Les résultats issus de l'analyse des données vidéographiques portant sur 17 séquences de cours de langues font état d'interactions prioritairement verbales et dissymétriques marquées par un empiètement constant de l'intervention magistrale dans l'espace psychocognitif et socio-discursif des apprenants. En conséquence, cette recherche propose un dispositif socioconstructiviste de capacitation de l'agir professoral pour bonifier les interactions en classe de langue étrangère.

**Mots-clés :** médiation enseignante, analyse des interactions, communication pédagogique, classe de langue étrangère

### Abstract

This action-research aims to introduce a tool for analyzing teacher mediation and interactions in the training of language teachers. It is based on an empirical study conducted with and among foreign language teacher trainees in authentic practice situations through the instrumentation of video as a training tool to practice by practice. The results of the analysis of video data on 17 language course sequences show primarily verbal and asymmetrical interactions marked by a constant encroachment of teacher intervention into learners' psychocognitive and socio-discursive space. Consequently, this research proposes a socioconstructivist empowerment tool for teacher action to improve interactions in foreign language classes.

**Keywords:** teacher mediation, interaction analysis, pedagogical communication, foreign language class

### Introduction

Les interactions constituent un enjeu majeur de la réflexion en Didactique des langues. Du statut principal de vecteurs de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage, elles ont fini par acquérir une autre qualité : celle d'objet d'apprentissage et de recherche à part entière (Cicurel & Bigot, 2005). En classe de langue étrangère<sup>1</sup>, la centralité de la médiation de l'enseignant (entre la langue et l'apprenant) et des interactions verbales et non verbales sous-jacentes est une condition essentielle pour la construction de la compétence langagière et communicative des élèves. D'où la nécessité d'élaborer et d'implémenter, dès la

---

<sup>1</sup>Dorénavant désigné avec LE.

formation initiale, un module permettant de renforcer les futurs professeurs de langues à faire l'écologie des interactions dans la classe en tant que communauté discursive c'est-à-dire un espace social, linguistique et psychocognitif où, conformément aux principes épistémologiques de l'interactionnisme social vygostkien, « des connaissances sont produites par le moyen d'échanges (écrits et oraux) entre les personnes impliquées dans des situations didactiques » (Reuter et al, 2007, p. 29). La présente recherche s'inscrit dans cette perspective et vise à intégrer un dispositif réflexif d'observation-analyse des interactions en classe de LE dans le curriculum de formation initiale des enseignants. Cet objectif de formation se démultiplie en objectifs plus spécifiques formulés ci-après :

- analyser les principaux concepts et théories sous-jacents à la médiation enseignante et à l'analyse et le développement des interactions en classe de LE ;
- élaborer une grille d'analyse de la communication et des interactions pédagogiques et didactiques ;
- développer une nouvelle aptitude intitulée « savoir favoriser les interactions » dans les activités de micro-enseignement et de practicum de types appropriation et exploration ;
- proposer dans une perspective praxéologique des principes et outils pratiques pour développer la médiation interactive en classe de LE et par-delà la compétence à communiquer langagièrement des apprenants.

## **1. Problématique et questions de recherche**

Il est admis que la construction de la compétence communicative en classe de langue est consubstantielle à la qualité de la médiation de l'enseignant et des interactions pédagogiques et didactiques y relatives. Cependant, la fonction médiationnelle (ou médiative) de l'intervention enseignante et l'analyse des interactions sous un prisme (socio)constructiviste et de pédagogie du développement est une aptitude généralement négligée dans les curricula de formation de professeurs. En lieu et place, nous assistons à une présentation prolifique de théories linguistiques d'une part et de recettes didactiques de l'autre, qui orientent la pratique enseignante vers une perspective applicative. Cette situation obère l'utilisation optimale des approches communicatives et interactionnistes et l'on enregistre des fortunes diverses dans la perspective de l'installation de la compétence de communication : des avancées significatives en anglais (English as foreign language), des initiatives appréciables en français langue seconde et des innovations encore timides et balbutiantes dans les autres LE.

Pour combler cette lacune et bonifier l'agir professoral, ce travail de recherche propose un module de formation innovant axé sur la pédagogie de la médiation, les interactions langagières, communicatives, verbales, non verbales et proprement

didactiques ainsi que les stratégies d'apprentissage et de communication mobilisées par les élèves. La question-problème qui le sous-tend est la suivante : quel dispositif théorique et pratique met-on en œuvre dans la formation initiale des professeurs de langue au Sénégal pour dynamiser les interactions en classe ? Cette question-problème générale se décline en questions-problèmes plus spécifiques à savoir :

- a. quelle est la nature des interactions pédagogiques (didactiques) en classe de langues étrangères ?
- b. la médiation professorale permet-elle des interactions vivantes dans l'optique de construire la compétence communicative des apprenants ?
- c. quelles stratégies d'apprentissage et de communication les élèves mobilisent-ils en classe de langue étrangère ?
- d. quels dispositifs et stratégies pédagogiques et formatives peut-on implémenter pour un apprentissage plus interactif et plus communicatif des langues ?

Ces questions permettent d'opérationnaliser la recherche dont l'ancrage institutionnel et curriculaire nous est offert par le cours de communication en situation d'enseignement-apprentissage qui est un élément constitutif de l'unité d'enseignement « Entrée dans le métier » dotée de 6 crédits.<sup>2</sup>

## **2. Cadrage théorique et épistémologique de la recherche**

Ce point précis de notre étude fait dialoguer deux aspects indispensables à la construction d'une modélisation théorique viable : le repérage conceptuel et la mobilisation des théories de référence.

### **2.1. Repères conceptuels**

L'armature conceptuelle de cette recherche se construit autour de la triade médiation-communication-interaction appliquée à l'enseignement et de la notion de dispositif de formation.

Par *médiation*, Jean-Pierre Cuq (2003) comprend la relation qui s'établit entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (médiateurs). Transposé au domaine de la didactique, le concept de médiation professorale positionne l'enseignant comme l'intermédiaire entre l'élève et le contenu pour rendre le plus explicite possible les stratégies cognitives et métacognitives qui en assurent la maîtrise, afin « d'assurer le passage de l'élève de la dépendance à la pratique guidée et de la pratique guidée à l'autonomie dans l'apprentissage » (Tardif, 1997, p. 303). Raynal & Rieunier (1997) ratifient qu'en psychologie cognitive, la médiation désigne

---

<sup>2</sup>Maquettes de formation des élèves-professeurs de l'enseignement moyen et secondaire et des étudiants des Masters enseignement de langues étrangères de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

l'ensemble des aides ou des supports que l'enseignant peut offrir à un élève en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions). Une telle conceptualisation est en étroite relation avec la théorie de l'apprentissage médiatisé de Lev Semionovich Vygotski (avec sa zone de développement proximale), l'apprentissage significatif de David Ausubel ou encore l'expérience d'apprentissage médiatisé et le programme d'enrichissement instrumental de Reuven Feuerstein qui placent la médiation au cœur du processus des interactions visant la formation des comportements et la modification du fonctionnement cognitif du sujet apprenant. En conséquence, il s'agit du point d'ancrage par rapport auquel l'enseignant et l'apprenant se « mettent en jeu » et aussi ce grâce à quoi ils se dégagent (Meirieu, 1987). Dans ce cas, la médiation pédagogique serait consubstantielle au processus de communication mis en œuvre qui serait transversal aux fonctions d'encadrement, d'information et d'éveil assignées à l'enseignant. En effet, cette *communication pédagogique* peut être définie comme le processus d'interaction verbale et/ou non verbale par lequel s'établit la relation professeur/élève et s'échange l'information socioculturelle. Ives Reuter et al (2007, p. 31) la conçoivent comme :

un processus de fictionnalisation engageant l'enseignant dans la mise en œuvre d'interactions verbales ou non verbales entre les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage qui se réfèrent aux échanges caractérisant la communauté discursive à l'origine des savoirs et savoir-faire à transmettre.

Il s'agit donc du processus de scénarisation pédagogique fondé, du point de vue de sa réalisation, sur un système hétérogène combinant des formes d'expression différentes (exposé, dialogue, tableau, dramatisation, projection, etc.), c'est-à-dire convoquant des stratégies pédagogiques diversifiées : commentaire, utilisation de supports audiovisuels, analyse de documents graphiques.

Mais s'il est communément accepté que la dyade médiation-communication constitue le socle par lequel se déploie l'enseignement, il faut tout aussi reconnaître que la dynamisation des interactions en classe de langue vivante en constitue l'effet escompté. Par conséquent, la qualité des interactions langagières et communicatives est largement tributaire de la nature et de la densité des interactions sous-jacentes. Ainsi, dans son acception linguistique, le concept « interaction » désigne un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, l'approbation ou la contradiction (Legendre, 2006). Il fait référence aussi aux échanges verbaux (conversation, dialogue, débat, entretien) et non verbaux (attitude, geste, regard, mimique) entre un, deux ou plusieurs élèves et le professeur (Robert & Rosen, 2010) ou encore aux séquences où l'enseignant s'adresse à la classe entière alors même qu'il réagit à la production d'un de ses élèves (Amade-Escot, 2007). Il demeure constant que le triptyque médiation-communication-interaction comme médium de l'action d'enseignement-apprentissage permet de comprendre le rôle des échanges didactiques dans le

processus d'appropriation d'une langue étrangère et d'aller à la rencontre des pratiques didactiques et des comportements langagiers tels qu'ils se déroulent effectivement dans la classe de langue. Cette dernière n'est pas seulement un espace créatif de reconfiguration de discours divers (Cicurel & Bigot, 2005) mais surtout un objet et un espace de formation et de recherche. En ce sens, la présente recherche est une étude sur/dans la classe de langue qui met le focus sur les aspects communicationnels et interactionnels qui s'y nouent ; cette conception de la classe de langue correspond parfaitement à la définition qu'en propose G. Palloti (2002, p. 174) :

Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un participants se sente (nt) responsable (s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants.

Enfin, l'étude heuristique de la nature et de la qualité des interactions langagières en classe de LE n'est ni fortuite encore moins gratuite : l'objectif terminal consiste à concevoir un dispositif de formation susceptible de bonifier la médiation et la communication professorales en vue d'améliorer les interactions au sein de la classe de langue et la compétence communicative des apprenants. Ce *dispositif de formation* se caractérise par sa complexité et sa nature holistique. Différents auteurs confirment son caractère hétérogène et sa fonction de préparation et de facilitation de l'action. Dans cette perspective, Jean-Pierre Cuq (2003, p. 74) l'assimile à un ensemble intellectuel, technique et matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique. Dans le même sillage, Puren (2016) conçoit le dispositif comme un ensemble de moyens mis en œuvre pour parvenir à réaliser une ou plusieurs tâches de manière optimale ; il concerne en particulier les moyens disponibles, l'aide fournie ainsi que les modes d'organisation et de gestion du temps, de l'espace et des acteurs. En somme, une conceptualisation qui tienne compte des principes de l'ingénierie de la formation devrait circonscrire le dispositif de formation autour des objectifs, des outils, du matériel didactique et technologique, des acteurs, du cadre institutionnel et de l'espace-temps qui servent de support, de balise et de cadre organisateur à l'action de formation.

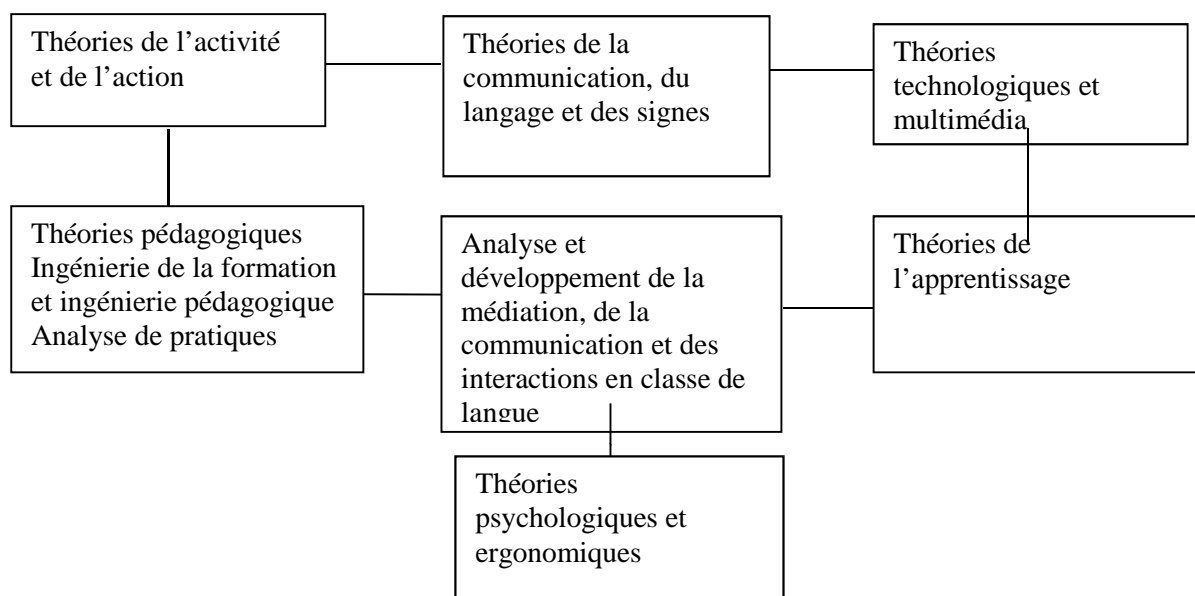
## **2.2. Les approches de théories de référence (mobilisées)**

En dépit de son ancrage dans le champ disciplinaire de la didactique des langues, la présente recherche revêt un caractère transdisciplinaire. En effet, elle se situe à la confluence de domaines disciplinaires diverses dont les plus marquées sont la didactique des langues, la didactique professionnelle, la pédagogie, la psychologie,

l'ergonomie, les sciences de la communication et du langage, les sciences technologiques et multimédia, l'analyse de pratiques, etc. Cette interdisciplinarité tient à la nature complexe et systémique de l'objet de recherche qui :

- porte sur l'analyse de pratiques fondée sur les courants écologique/situationniste, cognitiviste (teacher thinking) et interactionniste ;
- analyse l'activité de classe d'un enseignant novice dans une perspective de pédagogie du développement, en considérant l'intervention enseignante comme une action contextualisée, actualisée et partagée entre une communauté d'acteurs qui lui imprime des significations socialement et culturellement construites; ce qui implique la mobilisation des théories de l'activité, de l'action et de la cognition située ;
- s'intéresse aux aspects communicationnels, langagiers et sémiotiques propres aux Sciences du langage et de la communication qui sous-tendent la communication didactique et les interactions verbales/non verbales en classe de langue;
- utilise la vidéo comme outil de formation des professeurs de langue à la pratique par la pratique ; ce qui nous pousse à convoquer les sciences technologiques et multimédia ainsi que l'entour conceptuel et théorique des pratiques de vidéoformation ;
- vise à bonifier l'agir enseignant en réinvestissant les théories et principes de médiation pédagogique feuersteinien et de pédagogie nouvelle et active qui suscite l'apprentissage significatif, (socio)constructiviste et autonome.

En définitive, cette recherche s'adosse à un socle de cadres de référence théoriques situés à la croisée de plusieurs disciplines contributives dont nous proposons une synthèse dans la figure suivante.



**Figure 1.** Synthèse des théories de référence mobilisées inspirée des travaux de Diop (2019) et Thiam & Sy (2019)

### 3. Cadre méthodologique de la recherche

Ce point vise à asseoir les bases méthodologiques et pratiques de la recherche. Il expose pour leur pertinence et leur utilité le cadre d'étude, les sujets qui y sont impliqués, les instruments de recueil de données ainsi que les procédures et résultats de leur analyse et interprétation.

#### 3.1. Données contextuelles et instrumentales de l'étude

Signalons d'emblée que l'étude est réalisée avec et auprès d'un collectif d'étudiants de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation ayant suivi le cours de communication en situation d'enseignement-apprentissage durant l'année universitaire 2017-2018<sup>3</sup>. Ce groupe d'intériorité (in-group)<sup>4</sup> est constitué de trois cohortes d'étudiants inscrits respectivement en Master enseignement de langues étrangères (allemand, anglais, espagnol, italien, portugais et russe) et en formation de professeurs d'enseignement moyen (niveau licence) et secondaire (niveau maîtrise). L'effectif apprenant global s'élève à 125 étudiants et se répartit comme suit :

**Tableau 1.** population d'étude ou sujets impliqués dans la recherche

Langues étrangères enseignées	F1A LICENCE	F1B1 MASTER 1	MASTER ENSEIGNEMENT MASTER 2	TOTAL
ALLEMAND	01	05	03	09
ANGLAIS	11	11	11	33
ESPAGNOL	42	21	07	70
ITALIEN	--	--	03	03
PORTUGAIS	--	04	06	10
TOTAL	54	41	30	125

Le travail empirique fait suite aux cours théoriques dispensés à la FASTEF (établissement formateur) et se déploie au niveau des collèges et lycées d'application

<sup>3</sup>Je remercie vivement tous les étudiants et élèves-professeurs pour l'intérêt accordé au cours de communication en situation d'enseignement-apprentissage, leur implication dans l'enregistrement des séquences vidéo et le travail de pré-analyse. Chacun d'eux est co-auteur du présent travail.

<sup>4</sup>Le groupe d'intériorité (in-group) désigne une communauté constituée par les enseignants novices et stagiaires formant le corps social et la personnalité sociale du sujet. Il fait allusion au collectif d'élèves en formation par opposition au groupe d'extériorité (out-groupe) qui fait référence à la communauté constituée de professionnels plus anciens, plus expérimentés et plus chevronnés dont les commentaires peuvent aider les enseignants novices à faire progresser leur point de vue en troisième personne par rapport à leurs expériences ou difficultés (Leblanc, 2014).

de la circonscription académique de Dakar durant la période de stage en enseignement. Le protocole d'étude empirique comporte les consignes-critères et orientations méthodologiques suivantes qui facilitent le visionnage et l'observation-analyse des leçons vidéoscopées.

- En groupe, réalisez une pratique vidéoscopée ;
- prenez le film brut de la leçon ;
- structurer le film en distinguant clairement les moments didactiques significatifs (MDS) conformément à la démarche méthodologique de votre discipline ;
- exploitez le support filmique : autoconfrontation individuelle (parole donnée au stagiaire filmé) puis collective suivie d'une évaluation écrite qui :
  - 1) renseigne le tableau d'analyse des interactions<sup>5</sup> proposé ;
  - 2) fait ressortir les incidents critiques, silences, pauses, bruits, etc.
  - 3) les stratégies d'apprentissage et de communication mobilisées par les élèves ;
  - 4) dégage une conclusion générale sur la nature de la médiation-communication de l'enseignant et des interactions didactiques ainsi que leur impact dans le déroulement et la qualité de l'acte d'apprentissage.

### 3.2. Cadre analytique de la recherche

Le dispositif méthodologique et empirique de notre recherche s'appuie sur des pratiques de vidéoformation et des supports médiatisés réalisés auprès et avec des étudiants et élèves-professeurs de langues étrangères de l'enseignement moyen et secondaire. Les observations de classe et les enregistrements vidéo sont suivis de séances d'entretiens d'autoconfrontations simples et collectives au sein du groupe d'intériorité.<sup>6</sup> Le recueil de données vidéographiques fait état de 17 séquences filmiques portant sur des séances d'explication de textes (16) et de grammaire systématique (1).

L'analyse-interprétation des pratiques vidéoscopées concilie les paradigmes quantitatif et qualitatif de recherche en éducation. Les données quantitatives permettent de dégager les tendances concernant la fréquence et la durée des interactions. Pour révéler le contenu latent et exprimer le sens (direction), la valeur et les fonctions des interactions en classe de langue, les données quantitatives sont complétées et étayées dans une perspective qualitative par des extraits de séquences vidéo et des verbatim à des fins d'exemplification et d'approfondissement. Pour ce

---

<sup>5</sup> Voir Annexe 1.

<sup>6</sup> Pour un approfondissement sur la théorie et la pratique de l'autoconfrontation, consulter *Visionnage de séquences vidéo : organisation, démarches d'analyses et effets sur la professionnalisation des enseignants* (Faye et al, 2019).



faire, l'analyse de contenu théorisé par Laurence Bardin (2013) et l'analyse de l'assertion évaluative (à travers la technique du différentiel sémantique) de Charles E. Osgood (1979) permettent d'exploiter les narrations et argumentations réflexives des stagiaires au sein du groupe d'intériorité. F. Michael Connely & D. Jean Clandinin (1994, p. 149) estiment que la narration réflexive est :

une perspective qui permet de travailler avec les enseignants afin de donner du sens à leur enseignement et à leur apprentissage en tant qu'expression de leurs connaissances pratiques personnelles et à leurs connaissances expérientielles qui s'expriment en eux comme personnes et qui sont mises de l'avant dans leur pratique de classe et leur vie.

Ainsi, à partir de l'exploitation cumulée des données recueillies dans le tableau d'analyse des interactions, le premier item « sens des interactions » se caractérise par une concentration massive des interactions autour de l'axe professeur-classe (soit 715 en valeur numérique) contre le caractère marginal des interactions élève-professeur (316) et groupe-professeur (02) ; ce qui dénote d'une relation pédagogique de verticalité et d'une situation de quasi-monopole de l'activité didactique par l'enseignant tel qu'il ressort des discours suivants :

**Tableau 2.** Verbatim et évaluations écrites des stagiaires durant la phase d'autoconfrontation

<i>Verbatim et évaluations écrites (groupe 1 Allemand)</i>	<i>Verbatim et évaluations écrites (groupes Espagnol)</i>
<p>Durée du film : 22 mn 24s                      Etablissement : Lycée Maurice Delafosse                      Classe : Seconde S                      Effectif : 45 élèves                      Chapitre/leçon 5: GuteBesserung! (Bon rétablissement/bonne guérison)                      Texte: Nina istkrank (Nina est malade), manuel « IhrundWir Plus », volume 1, page 68.                      Séquence suivie : extrait d'explication de texte avec un accent mis sur l'exploitation du vocabulaire                      « Du côté des apprenants, on note de manière générale, une participation au cours, avec néanmoins quelques remarques qui seraient un handicap à la construction du savoir. C'est l'absence de communication d'un élève vers le professeur, ce qui signifie que les élèves n'ont presque pas posé de questions et</p>	<p>“Este video nos aprende mucho sobre el enfoque comunicativo recomendado en la enseñanza en el primer ciclo...Hemos notado que había muchos intercambios entre el profesor y los alumnos...Esto promueve la motivación y la participación en los alumnos, así se han convertido en grandes constructores de sus propios saberes...”                      “Les interventions du professeur ont été plus fréquentes vers la classe que vers l'élève encore moins vers le groupe. Sur ce, nous pouvons en déduire que la durée des interventions du professeur vers la classe est plus longue que celle adressée à l'élève et/ou au groupe.”</p>

le professeur a parlé pendant 17mn 21s sur les 22mn 24s qu'a duré la séquence. Pour pallier ce manque, le professeur doit développer des stratégies qui encouragent le feed-back car les élèves doivent être au centre du cours. »	
<i>Verbatim et évaluations écrites Groupe portugais</i> « La communication est surtout verticale (le professeur s'adresse aux élèves) dans les vidéos 1 (motivation) et 3 (étude du point de grammaire). Cependant dans les classes de langue, ce type de communication n'est pas recommandé.	<i>Verbatim et évaluations écrites groupe anglais</i> « En somme, la méthode que l'enseignant a employée n'a pas été très communicative. Les interventions ont été manifestement verticales. En conséquence, on n'a enregistré que dix interventions en quarante-cinq minutes... »
<i>Verbatim et évaluations écrites Groupe Italien</i> « La communication didactique a permis une bonne interaction entre les élèves et l'enseignant... ».	

L'analyse des verbatim et évaluations écrites des stagiaires à l'issue de l'autoconfrontation confirme l'utilisation de stratégies d'enseignement ancrées dans la pédagogie traditionnelle, excepté dans certains cas signalés en espagnol et en italien où l'application rigoureuse des démarches méthodologiques d'explications de textes permet une relation pédagogique d'horizontalité à travers la dramatisation, le jeu de rôles, le travail par binômes, le travail de groupes, etc. A la même aune, l'étude sectionnelle des données filmiques d'un cours d'allemand fait état d'une communication essentiellement verbale orale de la part du professeur prioritairement, au détriment de la communication verbale écrite, non verbale et médiatisée, tel qu'il apparaît dans le tableau 3.

**Tableau 3.** Tendances générales concernant la nature de la communication et des interactions (Groupe 1 Allemand)

Emetteur / Nature des interactions	Professeur	Elève	Groupe
Verbale	408	176	04
Ecrite	39	01	-
Non verbale	113	-	-
Médiatisée	-	-	-

Parallèlement, la valeur des interactions est positive du fait d'un climat relationnel et d'une zone émotionnelle positive, globalement propices à l'apprentissage et du style intégrateur et démocratique des stagiaires. En conséquence, les bruits, incidents critiques et actions sociales, c'est-à-dire bavardage, emprunt d'objets, sorties intempestives (Nault, 1998) notés, par moments, n'obstruent pas le système interactionnel en salle de classe marqué par un déséquilibre entre la participation verbale de l'enseignant et celle des élèves. Ce débordement de la partie magistrale de l'enseignement se confirme à travers les fonctions pédagogiques assignées à la communication et aux interactions.

En définitive, l'observation-analyse de l'agir enseignant, à partir des données vidéographiques recueillies et des commentaires réflexifs du groupe d'intériorité, permet de dégager les constantes suivantes concernant la communication et les interactions didactiques : il s'agit, pour l'essentiel, d'une communication et d'interactions sous-jacentes dissymétriques, fondées sur un jeu de questions-réponses et sur la classe dialoguée, avatar du cours magistral. Le style pédagogique enseignant est interrogatif et non incitatif avec une profusion de questions fermées ou de découverte et une présence marginale de questions ouvertes, de jugement ou de conceptualisation. Aussi la médiation professorale est-elle lacunaire et déséquilibrée, marquée par un débordement constant de l'intervention magistrale, la participation anecdotique du groupe en tant qu'instance de construction du savoir apprenant et la faible sollicitation des stratégies sociales (travail de groupe, travail par pair, binôme, tandem, dramatisation, débat, atelier de discussion et d'écriture, jeux didactiques, etc.). Par conséquent, les élèves utilisent des stratégies de stimulation de mémoire parce que les enseignants observés ne développent pas toujours des stratégies de soutien ; ce qui minore les possibilités pour les élèves de mobiliser des stratégies de compensation.<sup>7</sup> Enfin, le support de communication et d'interaction en classe est généralement homogène et routinier ; il se caractérise par une surpriorisation de la communication verbale orale,<sup>8</sup> une présence marginale de la communication écrite (en particulier l'utilisation du tableau par les élèves) et une absence totale d'interactions instrumentées par les nouvelles technologies (communication et interactions médiatisées). Corrélativement, le séquençage et la distribution temporelle des activités (chronogenèse) ainsi que la configuration des espaces physique et cognitif de construction du savoir (topogenèse) gagneraient à être reprofilées en faveur de la dynamisation des interactions en classe de langue étrangère.

---

<sup>7</sup>Demander de l'aide à l'enseignant en cas de difficulté rencontrée durant l'apprentissage (répétition de la question, clarification de la consigne, signification d'un mot, utilisation de paraphrases, etc.).

<sup>8</sup>Occasionnant le fameux TTT (*Teacher Talking all the time*) banni des classes de langue parce que l'objectif d'un cours de langue ne consiste pas à parler mais plutôt à faire parler les élèves.

#### 4. Apports dans la formation à l'enseignement et à la recherche

La présente recherche revêt un intérêt métaprofessionnel. Elle vise à bonifier la formation des professeurs de langues en y introduisant un module qui les initie à l'analyse et au développement des interactions. L'atteinte de cet objectif requiert l'intégration deux actions suivantes dans une perspective systémique et holistique : la conception d'un dispositif institutionnel d'analyse des interactions, la construction de la planification didactique du cours correspondant et sa mise en œuvre pratique à travers le micro-enseignement et le stage en enseignement. Les contenus structurant le cours peuvent être déclinés ci-après :

**Tableau 4.** Esquisse des contenus du plan de cours portant sur l'analyse des interactions

Contenus :

- 1) Description/analyse du triangle pédagogique (Jean Houssaye/didactique (Michel Develay);
- 2) analyse de la relation pédagogique à l'aune des théories de l'apprentissage ;
- 3) étude de quelques théories de référence : interactionnisme social (Vygostki), ethnographie de la communication (Hymes, Gumperz), ethnométhodologie (Garfinkel), analyse conversationnelle (Sacks), les maximes de conversation de Grice, théories de l'action et de l'activité en anthropologie cognitive, expérience d'Apprentissage médiatisé (Feuerstein), Théorie de la médiation pédagogique de Widdowson ;
- 4) description du schéma général de la communication de Roman Jakobson et définition des concepts suivants : médiation pédagogique/didactique, interactions pédagogiques/didactiques, communication pédagogique/didactique, interaction verbale, interaction non verbale, interaction médiatisée, interaction analogique, proxémique, topogénèse, chronogénèse...
- 5) Identification des sens (directions) des interactions en classe de langue : interactions verticales, interactions horizontales...
- 6) Caractérisation des interactions en classe de langue : interactions verbales, non verbales, analogiques, médiatisées...
- 7) découverte et implémentation des activités et outils/stratégies pour favoriser les interactions ;
- 8) élaboration de la grille d'analyse des interactions en classe
- 9) Implémentation de la grille d'analyse des interactions en classe à partir d'une pratique réelle ou simulée.

Le plan de cours décrit ci-dessus se prolonge par des activités de micro-enseignement portant sur l'aptitude « savoir faire interagir » dont nous présentons

les principaux descripteurs.<sup>9</sup> Par exemple, l'item « varier la direction des interactions » se décline de la manière suivante : le professeur favorise une relation pédagogique d'horizontalité (interactions professeur-groupe, interactions professeur-élève, groupe-classe, élève-professeur, élève-groupe, élève-classe). L'item « gérer la communication en classe » porte sur l'installation des routines de communication (de l'organisation relationnelle) efficaces : prise de parole, transmission de la parole, respect du tour de parole, écoute proactive et non réactive... gestion de l'équilibre des activités et du temps de parole, limitation des actions sociales (bavardage, déplacements intempestifs, emprunt d'objets, etc.). Dans le même ordre d'idées, l'item « favoriser la mobilité dans la classe » incite l'enseignant à sortir de sa zone d'action prioritaire, apporter un soutien pédagogique (déplacements en profondeur) et fournir une rétroaction positive et descriptive (de redressement d'erreurs). Enfin, l'item « diversifier sa communication » peut être décrit comme suit : le professeur diversifie la nature de sa communication : il accompagne le discours oral d'une gestuelle appropriée et de matérialisation écrite, encourage l'utilisation du tableau par les élèves, utilise des aides visuels pour étayer la communication verbale, met à contribution les nouvelles technologies dans sa communication pédagogique (communication médiatisée).

## 5. Conclusion, limites et perspectives

Les questions de méthode, cadrage théorique et épistémologique ainsi que les interactions verbales comme ressources didactiques ont déjà fait l'objet d'études significatives comme celles coordonnées par Cicurel et Bigot (2005) en contextes francophones. Appliquée au contexte sénégalais, cette recherche devrait permettre d'une part l'introduction d'un module d'analyse de la médiation enseignante et des interactions dans le curriculum de formation des professeurs de langues de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, il a été question d'intégrer les composantes théoriques et épistémologique, pédagogique et pratique, réflexive et professionnalisante pour asseoir la compétence à enseigner et la vision professionnelle des futurs professeurs de langues des collèges et lycées. En pratique, l'analyse des interactions observées dans différentes classes de langues étrangères révèle la survivance persistante d'un contrat didactique de verticalité reposant sur la centralité du professeur de langue et sur un schéma de communication majoritairement unidirectionnelle (professeur-classe) et orale. Les différences notées entre les langues étrangères concernant la qualité des interactions s'expliquent par l'existence de divers niveaux d'appropriation et de mise en œuvre de l'approche communicative, méthodologie de référence préconisée dans l'enseignement/apprentissage des langues. Par ailleurs, l'utilisation de la vidéo

---

<sup>9</sup>L'évaluation de chaque item peut se faire à partir d'une liste de vérification (oui/non) ou d'une échelle d'appréciation notée de 0 à 5.

comme instrument de recherche et de formation des enseignants favorise l'élaboration intrapsychique et interpsychique des savoirs <sup>10</sup> permettant la construction progressive d'un habitus professionnel. Cependant, la vision professionnelle limitée des sujets impliqués dans la recherche due à leur statut de stagiaires, le contexte de coprésence multiple et hétérodoxe impliquant professeur tuteur, élèves, observateurs et objet technologique (Sy, 2019) et les difficultés liées à l'exploitation des séquences filmiques et/ou l'implémentation de la grille d'analyse des interactions constituent, par moments, des biais à la réalisation optimale de cette recherche instrumentée par la vidéo. En perspective, la construction d'une culture de l'observation,<sup>11</sup> la focalisation sur le métalangage utilisé en classe, l'étude des caractéristiques du discours oralographique (Bouchard, 2005), la place du non-verbal et de la proxémique, impliquant les groupes d'intériorité et d'extériorité, sont autant de pistes à approfondir dans l'optique de bonifier les interactions en classe de langue et développer la compétence communicative des apprenants.

## Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2007). Enseigner avec des classes hétérogènes en EPS. *Le didactique, Centre EPS et société*, pp. 83-98.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Borko, H, Jacobs, J, Eiteljorg, E & Pittman, ME (2011). Video as a tool to fostering productive discussion in mathematics Professional development, *Teaching and teacher education*, 24, pp. 417-436.
- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un évènement oralographique structuré. Étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà. In Cicurel, F. & Bigot, V. (coord.). *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications* numéro spécial, pp.64-74. Paris: Clé International/FIPF.
- Cicurel, F. & Bigot, V. (2005). Les interactions en classe de langue. *Le français dans le monde. Recherches et applications* (numéro spécial). Paris: Clé International/FIPF.
- Connely, F. M. &Clandinin, J. D. (1994).Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21 (1), pp. 145-158.

---

<sup>10</sup> Approche socioconstructiviste qui fait référence aux interactions sociales et relations interindividuelles. L'apprentissage est le fruit d'une co-construction et d'une cognition distribuée entre apprenants. L'élaboration interpsychique des savoirs fait référence à l'approche constructiviste qui postule que l'apprentissage est le fruit d'une construction personnelle du sujet apprenant et non une simple transmission directe par le formateur, l'enseignant ou par des supports médiatisés (Roche & Gal-Petitfaux, 2012).

<sup>11</sup> Composante importante de la compétence à enseigner fondée sur la capacité d'observer et d'interpréter les événements en classe lors d'une leçon et de prendre des décisions d'enseignement basées sur ces interprétations (Borko e al, 2011, p. 185), cité par Diop (2019, p. 188).

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Diop, Papa Mamour (2019a). L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants : état de l'art en contextes francophones. In Diop, Papa Mamour & Thiam, Ousseynou (dir.) *L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. (17-51). Paris : L'Harmattan.
- Diop, Papa Mamour (2019b) Glossaire. In Diop, Papa Mamour & Thiam, Ousseynou (dir.) *L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. (179-203). Paris : L'Harmattan.
- Faye, D., Faye, E. M., & Diarra, B. (2019). Visionnage de séquences vidéo: organisation, démarches d'analyse et effets sur la professionnalisation des enseignants. In Diop, Papa Mamour & Thiam, Ousseynou (dir.) *L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. (89-128). Paris : L'Harmattan.
- Feuerstein, R. (2015). *The theory of structural cognitive modifiability and mediated learning experience*. Feuerstein Institute.
- Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéo et transformation de l'activité professionnelle. *Recherche et Formation*, 75, pp. 37-50.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paris : Guérin-ESKA.
- Meirieu, Ph (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur.
- Nault, Th. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal (Québec) : Les Éditions LOGIQUES.
- Negura, L. (2006). L'analyse des contenus dans l'étude des représentations sociales. *Recherches sociographiques*, 35 (1), pp. 125-145.
- Osgood, C. E. (1979). *Focus on meaning. Explorations in semantic space*. The Hagues: Monton.
- Palloti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, *AILE*, 6, pp. 165-197.
- Puren, Ch. (2016). *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en didactique des langues-cultures. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*. Édition électronique, version 2.1. (22 septembre 2016) [www.christianpuren.com/mestravaux/2016g](http://www.christianpuren.com/mestravaux/2016g)
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive)*. Paris : ESF.

- Reuter, I et al (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a.
- Robert, J-P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions OPHRYS.
- Roche, L & Gal-Petitfaux, N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *Revue STAPS*, 98 (4), pp. 95-111.
- Sy, H. (2019). Note critique sur l'usage de la vidéo et de la plateforme dans la formation des enseignants. In Diop, Papa Mamour & Thiam, Ousseynou (dir.) *L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. (129-177). Paris : L'Harmattan.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions LOGIQUES.
- Thiam, O. & Sy, B. S. (2019). Ancrage théorique et épistémologique de la vidéoformation. In Diop, Papa Mamour & Thiam, Ousseynou (dir.) *L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. (53-88). Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.