



HAL
open science

Note de lecture de Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue

Marina Haan

► **To cite this version:**

Marina Haan. Note de lecture de Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue. Etudes en didactique des langues, 2020, Transmission & vecteurs/vectors, 34, pp.101-106. hal-04011899

HAL Id: hal-04011899

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011899>

Submitted on 2 Mar 2023

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

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

Note de lecture de
Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue

Marina HAAN

MCF – LAIRDIL – Toulouse 3



“Chaque fois que nous apprenons, nous pouvons apprendre à autrui, qui pourra affiner ce savoir, le faire progresser, le transmettre à son tour.” François Taddei (2018: 24)

NICOLAS, LAURA. 2019. *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue*. Villeneuve d’Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 228 pages.

Si notre œil pouvait distinguer tous les détails de l’organisation des interactions humaines, la société n’aurait plus besoin de recherches scientifiques d’ordre praxéologique, comme celles de Laura Nicolas, qui, entre autres, visent à dévoiler et à décrire au public concerné la complexité dynamique de cette organisation. C’est dans cet effort de “saisir l’insaisissable”, par l’observation et la modélisation des objets d’étude (les dynamiques langagières et les logiques professorales en classe de langue), que Laura Nicolas, MCF en didactique des langues et des cultures de l’université Paris Est Créteil (UPEC), a réalisé son ouvrage.

Étant une recherche sur “l’interaction *didactique*” des apprenants dans “l’univers *didactique*” des langues (1) cet ouvrage, néanmoins, dépasse les frontières d’un travail “monodisciplinaire” (enfermé dans la didactique des langues étrangères). En s’ouvrant, de façon bénéfique, vers les dimensions d’autres disciplines (l’épistémologie, la pédagogie différenciée, la psychologie cognitive et sociale, la linguistique, etc.), cet ouvrage correspond parfaitement à son statut de “démarche transdisciplinaire”, déclarée par l’auteure même (15). En effet, c’est à travers une vision d’ensemble – qui manque souvent lorsqu’on est trop enfermé dans sa spécialité – que Laura Nicolas met en lumière les diverses configurations des dynamiques langagières entre les trois instances interactionnelles en classe de langue: l’enseignant, l’apprenant et le groupe d’apprentissage.

Ces configurations se présentent comme des produits émergeant des “interactions didactiques” (66) entre les agents individuels et collectifs de l’enseignement/apprentissage de langues étrangères (en particulier du français langue étrangère) dans les différents types d’activités et de situations académiques. Dans

tous les cas, il s'agit de pratiques langagières d'ordre socio-constructiviste et interactionniste (discussions, débats, commentaires de textes en groupe, etc.) qui se présentent sous forme de “dilogues” et “polylogues” (54) entre les différentes instances concernées: les apprenants eux-mêmes; l'enseignant et le groupe; et /ou l'enseignant et les apprenants pris individuellement. La préoccupation de l'enseignant étant à la fois dirigée vers l'individu et vers le groupe, les pratiques en question sont destinées à amener les apprenants à co-construire leurs connaissances en synergie avec des perspectives cognitives individuelles et collectives. En effet, selon l'auteure, “c'est en interagissant dans une langue cible que l'on apprend cette langue et c'est par un étayage langagier collectif – les discours des uns alimentant ceux des autres – que cet apprentissage se réalise” (67).

Les lecteurs de ce livre trouveront intéressants les contenus sur la gestion langagière des situations de travail collectif. Mentionnons, à ce propos, des situations convoquées de “co-construction du sens” ou de “synchronisation interactionnelle” (80), des situations de “risque” (87), des situations d’“énoncés obligés” (80), des situations “d'autonomie interactionnelle” (136) ou “d'interventions individuelles invasives” (184), etc.; la liste n'est pas exhaustive. À travers l'analyse des situations présentées dans l'approche analogique, Laura Nicolas décrit les rôles de l'enseignant dans les différents contextes d'interactions langagières. Nous ne manquerons pas de mettre en valeur les images métaphoriques originales qui associent les fonctions de l'enseignant avec celles d'un “chef d'orchestre” (82), d'un “commissaire-priseur” (83), d'un “jongleur de mots” (137) ou d'un “passeur de balle” (137), ceci selon le type de situation concernée. Comme le précise l'auteure elle-même, l'ensemble de ces rôles est prescrit par le “contrat didactique” et s'organise autour du pivot principal: la médiation des interactions didactiques en groupe-classe.

Ceci veut dire que le travail de l'enseignant repose, non seulement sur la transmission des savoirs langagiers dans le cadre de l'expertise linguistique mais, également, embrasse les domaines pédagogiques et psycho-affectifs de la gestion poly-focalisée et simultanée du groupe en tant qu’“agrégat d'individus” (69). Pour articuler les multiples modalités de cette gestion, Laura Nicolas propose une analyse des stratégies interactionnelles pratiquées par les enseignants de FLE en fonction de leurs croyances “intériorisées” et de leur expérience professionnelle. Ainsi, un jeune enseignant, lecteur potentiel de ce livre, pourrait profiter pleinement de cette “intelligence collective” sans attendre l'âge de la sagesse pour avoir accès aux croyances, d'ordre didactique, ancrées dans son expérience. En effet, c'est dans la perspective d'un “raccourci” éducatif qu'un professeur novice pourrait bénéficier au mieux de la prise de connaissance, *via* cet ouvrage, de plusieurs stratégies didactiques, dans le but de les utiliser dans sa classe de langue pour animer et canaliser les dynamiques langagières des apprenants. La liste ci-dessous comprend, de façon non-exhaustive, les catégories des stratégies professorales que l'on peut désigner comme des astuces didactiques pertinentes (les véritables “perles” de ce livre):

- les stratégies de reprise et d'ajustement des énoncés des apprenants;
- les stratégies de ratification des tours de parole;
- les stratégies de “convocation du groupe” (122);

- les stratégies de questionnement collectif et individuel;
- les stratégies de maintien de l'attention des apprenants;
- les stratégies de remédiation d'ordre linguistique;
- les stratégies de gestion implicite de "l'étayage entre pairs" (141);
- les stratégies de délégation aux apprenants des rôles d'informateurs et de modèles;
- les stratégies de prévention des difficultés dans la classe;
- les stratégies de maintien et de rétablissement d'une équité interactionnelle;
- les stratégies de résistance vis-à-vis des interventions individuelles invasives, etc.

Comme le précise Laura Nicolas, toutes ces stratégies didactiques s'inscrivent dans "l'agir professoral" des enseignants (Circurel & Rivière, 2008; Cicurel, 2011; Bigot & Cadet, 2011) traditionnellement défini dans la pensée scientifique comme "[...] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un 'pouvoir-savoir' à un public donné dans un contexte donné" (Circurel & Rivière: 266).

Il faut noter que "l'agir professoral" représente également un courant des pratiques enseignantes en didactique des langues et des cultures, avec ses principes méthodologiques de recherche. C'est donc en adoptant l'approche la plus commune dans le domaine de ce courant – l'option "clinique" reposant sur l'analyse qualitative des extraits de corpus (Orly-Louis, 2011) – que Laura Nicolas mène son enquête de terrain, d'une part, par rapport aux actions professorales et, d'autre part, vis-à-vis des "logiques d'arrière-plan" (24). Intitulées dans l'ouvrage "logiques professorales", elles se définissent comme des raisonnements d'enseignants d'ordre argumentatif ou explicatif, sous-tendant leur "agir professoral". Comme l'a écrit Saint-Exupéry dans *Terre des hommes* (1964), "celui qui donne un coup de pioche veut connaître un sens à son coup de pioche" (229).

C'est dans la même logique que l'auteure s'interroge sur deux questions: "*comment* agir?" et "*pourquoi* agir de cette façon?". Cela suggère que "l'agir professoral", qui sous-tend les dynamiques langagières en classe de langue, n'est pas considéré dans la perspective réductionniste comme une somme mathématique des actions didactiques mais plutôt dans la perspective énaïve (Varela, 1996) de l'émergence langagière, comme "[...] la rencontre entre un passé historiquement et socialement incorporé par l'acteur, et l'actualisation de ses ressources psycho-sociales au cours d'une action langagière" (22).

On peut donc ajouter aux valeurs de cet ouvrage le fait que les dynamiques langagières en classe de langue dépassent les frontières des configurations aux propriétés pré-données, calculables ou prévisibles, rentrant plutôt dans la catégorie des dynamiques énaïves qui sont, par principe, d'ordre spontané, synergétique et auto-organisant. La propension des enseignants à agir d'une certaine façon dans des situations didactiques similaires permet à Laura Nicolas de parler de tendances comportementales. Il est, par exemple, intéressant de savoir que, dans la plupart des interactions "enseignant/apprenant", le premier aurait tendance à agir par "affiliation" ou "désaffiliation" vis-à-vis du dernier, en fonction de la pertinence de son action pour le groupe entier ("pertinence collective" [171]). On remarque

également que l'enseignant aurait un penchant à s'affilier – “se mettre en couplage opérationnel” selon les termes de Varela (*ibid.*) – aux propositions erronées, en mettant en œuvre des stratégies de correction, en cas de prépondérance des besoins collectifs vis-à-vis des besoins individuels (corrections des fautes récurrentes dans les propositions individuelles pour prévenir leur émergence dans les énoncés des autres apprenants de la classe).

Il faut noter que c'est aussi dans l'optique de l'intérêt collectif que l'auteure définit les rôles des apprenants dans l'environnement didactique des pratiques orales (“médiateurs de sens auprès de groupe”, “porteurs de l'intelligence collective”, “créateurs de la ‘polyphonie discursive’”, etc.). Il est donc utile de savoir que la même instance collective – la classe – peut être très autonome (placée “dans une relative situation d'autonomie interactionnelle” [137]). Selon Laura Nicolas, l'enseignant peut “naviguer entre laisser-faire et contrôle de l'interaction” (135) en fonction de la pertinence de son intervention (résoudre l'incompréhension d'un apprenant, débloquer la situation, etc.) Cette capacité du groupe de s'auto-organiser par synergie des dynamiques langagières est mise en évidence dans l'ouvrage par un grand nombre d'extraits des interactions accompagnés de commentaires d'ordre didactique (verbalisations enseignantes et analyse qualitative de l'auteure).

Pour rendre plus visible la structure interactionnelle de l'espace didactique, telle qu'elle relève des recherches de Laura Nicolas, présentées dans cet ouvrage, nous proposons le schéma ci-dessous.

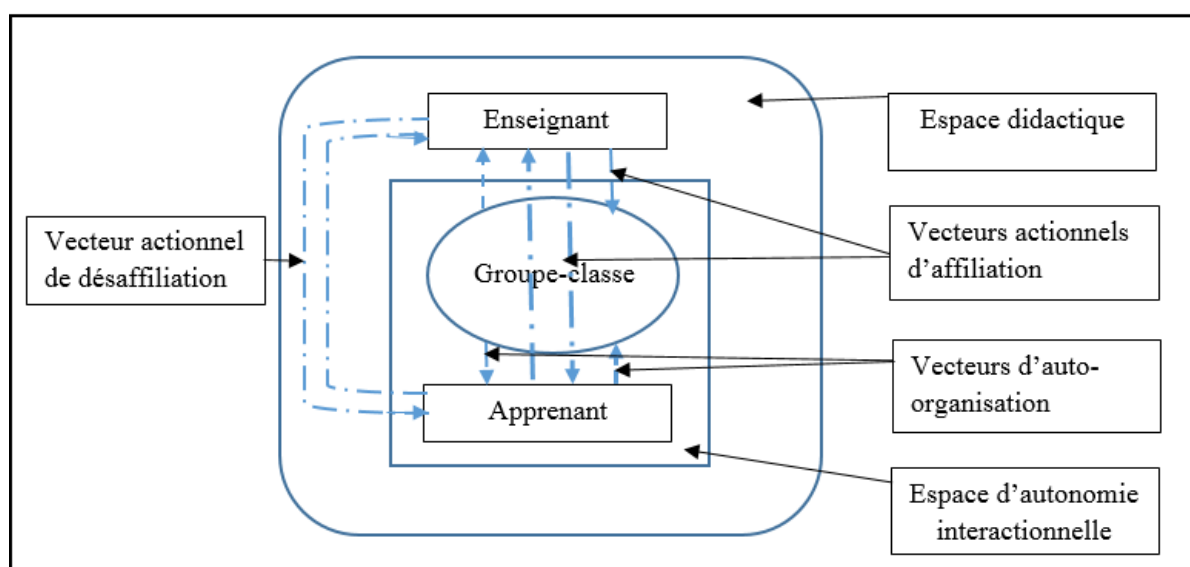


Schéma 1

Structure interactionnelle de l'espace didactique (selon le modèle de L. Nicolas, 2019)

Nous avons mis sous forme graphique la composition ternaire de l'espace didactique (l'enseignant, le groupe-classe et l'apprenant), la présence dans cette structure de l'espace d'autonomie interactionnelle (l'espace des apprenants qui s'auto-organisent) et des vecteurs actionnels (d'affiliation, de désaffiliation et d'auto-organisation), qui articulent la plupart des dynamiques langagières en classe de langue, décrites par Laura Nicolas. Bien que le schéma *supra* ne figure pas dans l'ouvrage, il exprime, espérons-le, les idées de l'auteure sur les médiations des interactions

“individuelles” (enseignant/apprenant) par la présence “visible” ou “invisible” de l’instance collective (groupe-classe) dans l’espace didactique.

Dans ce cadre, nous ne manquerons pas de remarquer une certaine convergence de ce livre avec les travaux d’autres auteurs qui s’interrogent, entre autres, sur les médiations interactionnelles dans l’émergence de l’espace didactique (Vygotsky, 1986; Naprous, 2010; Hoybel, 2011; Aden, 2012; etc.). Inutile de dire que cette synergie des recherches enrichit considérablement la pensée scientifique sur l’organisation (et surtout sur l’auto-organisation) langagière de cet espace à l’échelle même plus large que l’enseignement/apprentissage des langues. Il s’agit globalement de la co-construction des connaissances en groupe-classe, sans rattachement à une discipline particulière, qui s’articule, entre autres, autour des dynamiques langagières mises en lumière par cet ouvrage, ce qui nous amène à trouver son contenu très incitatif pour des réflexions sur “l’agir professoral” d’ordre transversal.

En effet, comme le suggère Laura Nicolas dans la partie “Conclusion” de son livre, “l’agir professoral” collectif pourrait prendre la forme d’une “disposition professorale” (198) destinée aux enseignants qui souhaitent développer ou “mettre à jour” leurs habiletés professionnelles dans la gestion langagière du groupe-classe. Nous insisterons sur l’utilité de ce type de dispositif pour les novices dans l’enseignement ainsi que pour les professeurs expérimentés, qui ont tendance à reproduire “l’agir professoral” qu’ils ont eux-mêmes connu. Mais, n’oublions pas que la société et le paradigme éducatif changent rapidement (Boissinot & Ferry, 2017; Taddei, 2018), ce qui oblige les enseignants à réviser leurs méthodes de travail (y compris de la gestion langagière du groupe) en fonction d’un nouveau public dans la classe.

Pour cette raison, nous apprécions beaucoup les parties de l’ouvrage qui révèlent certaines particularités comportementales de ce nouveau public (interventions intrusives sans lever le bras ou un stylo, attention dissipée, opposition agressive à l’expertise de l’enseignant, etc.) et, surtout, qui proposent un ensemble de solutions didactiques pour pouvoir résoudre des situations difficiles. On apprend, par exemple, comment agir, en tant qu’enseignant, si on est confronté au risque de perdre la légitimité de notre rôle d’expert face à un apprenant loquace, qui se positionne comme le meilleur connaisseur du sujet du cours (des cas fréquents, en particulier, dans le secteur Lansad). L’auteure conseille, dans cette situation, d’organiser “un dialogue de type interview publique” dans lequel l’enseignant, jouant le rôle d’un journaliste, mettrait l’expertise de cet élève “intrusif” au service du groupe. C’est un des exemples de Laura Nicolas qui, à travers son livre, prône le principe de pertinence collective et aussi l’importance de veiller sur le bien-être de chacun dans la classe, y compris l’enseignant même. (Merci, chère collègue, d’avoir pensé à notre santé psychologique!) Citons, à ce sujet, les idées de Jean Staune sur la recherche de l’équilibre dans la dynamique du monde moderne (dont les dynamiques langagières font certainement partie): “Nous sommes sur une bicyclette que nous ne pouvons pas arrêter, car nos jambes ne sont pas assez grandes pour toucher le sol. [...] mais] on doit être capable de penser *en même temps* le mouvement et l’être” (Staune, 2019: 274-275).

Aussi, nous ne pouvons que recommander la lecture de cet ouvrage, qui, au vu des valeurs portées, pourrait aider les personnes concernées à découvrir de nouvelles – ou de réviser les “vieilles” – voies dans l’enseignement /l’apprentissage collectif, ainsi que dans le domaine des recherches didactiques, (en particulier, pour les enseignants-chercheurs qui s’interrogent sur les interactions en classe de langues.

Références bibliographiques

- ADEN, Joëlle. 2012. La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l’énaction en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée* 167: 3, 267-284. URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm>.
- BIGOT, Violaine & Lucile CADET. 2011. *Discours d’enseignants sur leur action en classe*. Paris: Riveneuve.
- BOISSINOT, Alain & Luc FERRY. 2017. *La plus belle histoire de l’école*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- CICUREL, Francine. 2011. *Les interactions dans l’enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- CICUREL, Francine & Véronique Rivière. 2008. De l’interaction en classe à l’action revécue: le clair-obscur de l’action enseignante. Laurent FILLIETTAZ & Maria-Luisa SCHUBAUER-LEONI (dirs.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles: De Boeck, 255- 273.
- HOYBEL, Christiane. 2011. Émergence d’un espace didactique multidimensionnel autour de la relation enseignant-apprenant. *Études en didactique des langues* 18, 11-22.
- NAPROUS, Ida. 2010. *La médiation par les pairs*. URL: http://pedagopsy.eu/mediation_par%20les_pairs.html.
- ORLY-LOUIS, Isabelle. 2011. Interactions à visée d’apprentissage et différences individuelles. Marie-Anne HUGON & Catherine LE CUNFF (dirs.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*, Paris: Presses universitaires de Paris Ouest, 31-41.
- SAINT- EXUPÉRY, Antoine. 1964. *Terre des hommes*. Paris: Le Livre de Poche.
- STAUNE, Jean. 2019. *L’intelligence collective, clé du monde de demain*. Paris: L’Observatoire/Humensis.
- TADDEI, François. 2018. *Apprendre au XXI^e siècle*. Paris: Calmann-Lévy.
- VARELA, Francisco. 1996. *Invitation aux sciences cognitives* (2^e éd.). Paris: Éditions du Seuil.
- VYGOTSKY, Lev S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.