



HAL
open science

Gestion de l'espace et transactions didactiques dans l'action des professeurs en classe de langues

Dominique Forest, Brigitte Gruson

► To cite this version:

Dominique Forest, Brigitte Gruson. Gestion de l'espace et transactions didactiques dans l'action des professeurs en classe de langues. *Etudes en didactique des langues*, 2011, L'espace en didactique des langues / The Notion of Space in Language Teaching and Learning, 18, pp.29-42. hal-04050423

HAL Id: hal-04050423

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04050423>

Submitted on 29 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.

Gestion de l'espace et transactions didactiques dans l'action des professeurs en classe de langues

Dominique Forest & Brigitte Gruson
MCF - CREAD EA 3875, IUFM de Brest



Introduction

Ce texte s'appuie sur une recherche en cours qui vise à comparer les pratiques effectives d'enseignement et d'apprentissage de deux langues étrangères, l'anglais et l'espagnol, à deux niveaux différents, en sixième et en seconde.

Seules sont présentées ici les analyses du travail produit par les deux professeurs de seconde lors d'une séance unique intégrant, pour tout ou partie, des activités de compréhension de l'oral.

L'objectif de ce texte est de présenter le cadre théorique et la démarche méthodologique que deux chercheurs d'origines différentes¹ ont mis en œuvre pour conduire cette recherche inter-langues. L'enjeu est de mener un véritable travail comparatiste à deux niveaux – entre les séances et entre les chercheurs – et d'examiner la pertinence et la valeur heuristique de la démarche.

Dans le cadre de ce texte, nous présenterons rapidement quelques outils théoriques ainsi que la démarche méthodologique afin de centrer l'essentiel du propos sur deux exemples empiriques qui permettront d'illustrer la façon dont nous conduisons conjointement nos analyses.

¹ Dominique Forest est chercheur en didactique; il s'intéresse tout particulièrement aux phénomènes non-verbaux. Brigitte Gruson est chercheuse en didactique des langues et cultures.

1. Décrire et comprendre l'action didactique

1.1. L'action didactique comme action sémiotique conjointe

Deux présupposés soutiennent nos analyses.

Premièrement, nous considérons que l'action didactique est une action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007). Ceci signifie que chaque comportement du professeur ne peut se déployer sans trouver sa correspondance dans le comportement, même très limité des élèves, et qu'il en est de même pour l'action des élèves par rapport à celle du professeur, même lorsque cette dernière est très réduite.

“Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre; le terme apprendre demande le terme enseigner” (Sensevy, 2007 : 15). Dans cette conception large, anthropologique, les savoirs sont considérés comme “puissance d'agir” (*ibid*).

Deuxièmement, nous postulons que l'action didactique est une action de production de signes dans laquelle chacun prend appui sur les signes émis par l'autre pour faire avancer les transactions. Ici, il s'agit de transactions didactiques, à propos d'un savoir. D'une certaine façon, on peut dire que le professeur “enseigne”.

1.2. Une dialectique contrat-milieux² et une triple genèse

Les principaux outils théoriques utilisés dans cette recherche sont ceux développés actuellement dans le cadre de l'élaboration d'une théorie de l'action conjointe en didactique issue des travaux menés par Sensevy et Mercier (2007) et une équipe genevoise de chercheurs (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000).

Parmi ces outils, ce sont notamment les notions de contrat et de milieu que nous convoquons dans leurs aspects dynamiques. Le contrat didactique désigne un système d'attentes, fondamentalement implicite, entre le professeur et les élèves à propos du savoir. Ces attentes, qui sont la trace de pratiques répétées, déterminent certains comportements des élèves et du professeur. Ce système d'attentes peut également être décrit comme un système de places, une “topogenèse”, sans cesse redéfini au cours de l'avancée du savoir, la “chronogenèse”. Le suffixe “-genèse” indique la nature dynamique et continue des processus en cours au sein du système didactique. La “mésogenèse” correspond, pour sa part, à la prise en compte des aspects dynamiques du milieu que l'on peut définir, en première approximation, comme un système d'objets matériels et symboliques qui offre plus ou moins de résistance et/ou de soutien, pour l'action.

² Pour une présentation de la façon dont l'étude de la dialectique contrat-milieu peut être utilisée dans le cadre de recherches sur l'enseignement-apprentissage des langues et cultures, voir Gruson, 2009.

1.3. L'étude des comportements non-verbaux, la proxémique

Il s'agit, avec la proxémique, de rendre compte des comportements autres que verbaux dans leur dimension spécifique, analogique, au sens où les signes qui sont produits entretiennent un rapport (au sens mathématique de proportion) avec ce qui est signifié. Il s'agit de prendre en compte, à côté des aspects digitaux matérialisés essentiellement dans le langage, d'autres aspects qui ressortissent à une autre dimension que celle du langage, tout en étant imbriqués avec ceux-ci. La distinction analogique-digital a été produite par Bateson (1972). La proxémique s'appuie sur la notion de distance, mais il s'agit d'une distance perçue, qui convoque toutes les dimensions de la perception (Hall, 1966). L'effet produit peut être résumé par l'aphorisme suivant:

Toutes choses égales par ailleurs, ce qui est proche (ici, maintenant) est pour moi plus important que ce qui est lointain (étranger, ailleurs, autrefois, plus tard) (Le Boulch, 2001).

Pour notre part, nous avons construit un modèle simplifié à partir de celui de Hall (Forest, 2006, 2009), qui s'appuie essentiellement sur les dimensions des positions, regard, et posture, et qui permet de rendre compte de la façon dont le professeur (voire les élèves) se rendent et rendent les objets et les acteurs plus ou moins proches ou lointains.

1.4. La compréhension de l'oral en didactique des langues et cultures

Les recherches en psycholinguistique portant sur la construction du sens opérée par l'auditeur d'un discours ont permis de décrire les processus de compréhension de l'oral selon deux modèles complémentaires. Dans l'un, la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche allant de la forme au sens et, dans l'autre, comme allant du sens à la forme (& Holec, 1990).

Dans un article qui fait le point sur les recherches dans le domaine de la compréhension de l'oral, Vandergrift (2007) explique que les apprenants de langue étrangère prennent largement appui sur les processus qui vont du sens à la forme, soit sur des mécanismes compensatoires dont font partie les informations contextuelles, visuelles et paralinguistiques et leur connaissance du monde. Par ailleurs, dans ce même article, Vandergrift insiste sur le fait que l'enseignement de stratégies spécifiques à la compréhension de l'oral joue un rôle déterminant dans le développement des compétences des élèves.

Malgré le degré de généralité inhérent à ces travaux, on ne saurait ignorer la spécificité de la langue enseignée.

En effet, la compréhension d'une langue proche ou voisine, comme ici l'espagnol pour des élèves francophones, demande un investissement moindre que celle d'une langue linguistiquement plus lointaine, ici l'anglais. Ainsi, chez les élèves francophones se développe un sentiment plus ou moins justifié d'une accessibilité plus aisée au sens et au maniement de l'espagnol. Ce sentiment n'est évidemment pas infondé lorsqu'il se nourrit de la proximité lexicale et

morphosyntaxique de ces deux langues romanes. À l'inverse, le sentiment d'étrangeté, lié notamment aux aspects phonologiques de la langue anglaise, est nettement plus fort dans le cas de l'apprentissage de cette langue. Par conséquent, l'analyse comparative des activités de compréhension de l'oral se doit de prendre en compte ces phénomènes.

2. Démarche méthodologique

2.1. Données générales

Les données utilisées pour cette recherche ont été recueillies en collaboration avec des professeurs que l'on peut considérer comme des experts, au sens où ils assument, en plus de leur enseignement auprès d'élèves, des tâches de formation dans un institut de formation des maîtres (IUFM). Elles sont principalement constituées de l'enregistrement vidéoscopique de deux séances de langue, menées par chacun des professeurs dans leur classe, dans une langue spécifique. La seule consigne donnée aux professeurs était d'intégrer à leur séance des activités ayant pour objectif de développer les compétences de leurs élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral. À ces premières données viennent s'ajouter les documents collectés auprès des professeurs et des entretiens menés avec chaque professeur.

À la suite de ce recueil, ces deux séances ont été réduites sous la forme de synopsis conçus individuellement par chaque chercheur en référence au cadre théorique qui lui est propre (analyse didactique, analyse proxémique). L'ensemble est complété par les transcripts des deux séances et des extraits des entretiens³.

Une des caractéristiques importantes de la démarche méthodologique est d'être constituée par une succession d'allers et retours entre les outils conceptuels et le corpus de données empiriques. Cette démarche est donc à la fois ascendante et descendante au sens où elle s'apparente à une analyse de type clinique (Foucault, 1963; Leutenegger, 2000) nourrie par l'analyse ascendante qui prend appui sur les cadres théoriques convoqués pour les besoins de l'analyse.

2.2. Quelques précisions sur les terrains d'enquête

Comme indiqué ci-dessus, les enseignants sont tous les deux des enseignants experts. Cependant, ils se distinguent dans leur rapport à la langue enseignée. Ainsi, le professeur d'espagnol est d'origine francophone alors que l'enseignante d'anglais est, elle, anglophone. Par conséquent, la langue professorale à laquelle les élèves sont exposés dans chaque classe n'est pas tout à fait la même. Dans le premier cas, il s'agit d'une langue étrangère parlée, certes, par un expert alors que, dans le second cas, la langue produite par

³ L'ensemble de ces données sont disponibles pour la recherche dans la base de données ViSA: <<http://visa.inrp.fr>>.

l'enseignante, Ainsi, dans l'entretien ante, cette enseignante précise que même si elle n'a pas encore utilisé de documents sonores, les élèves ont été exposés régulièrement à une langue authentique depuis le début de l'année.

Les deux classes concernées sont des classes de seconde dans lesquelles se trouvent pour l'anglais LV1, 33 élèves et, pour l'espagnol LV2, 26, qualifiés dans les deux cas par les professeurs comme des groupes très hétérogènes. Les séances ayant été filmées à la même période, soit mi-octobre, on se situe, pour les deux classes, au début du travail dans le domaine de la compréhension de l'oral. Toutefois, ces séances n'occupent pas la même place dans la séquence d'apprentissage: la séance d'anglais se déroule à la fin d'une séquence sur le thème de l'identité alors que celle d'espagnol est la deuxième d'une séquence qui vise à permettre aux élèves de parler de leurs goûts.

2.3. Quelques éléments sur le recueil et le traitement des données

Les deux séances ont été filmées avec deux caméras. La première, en plan fixe, placée à l'angle de la classe côté tableau, était principalement centrée sur le professeur. Un complément optique grand angle permettait de saisir une bonne part des interactions avec la classe. La seconde, en contre-champ, mobile et manipulée par le chercheur, a permis de filmer des interactions spécifiques, les états du tableau, ainsi que les états successifs des cahiers ou autres documents.

Un dispositif à base de micros HF permettait de recueillir les propos du professeur sur une des entrées sonores de la caméra fixe, les propos de la classe étant recueillis par un micro d'ambiance branché sur l'autre entrée. Les vidéos ont ensuite été traitées, l'incrustation du "time-code" au 25^{ème} de seconde permettant un repérage précis et objectif du temps de la séance.

3. Analyse du déroulement des séances et des activités de pré-écoute

3.1. Le déroulement des séances

Le schéma présenté ci-dessous vise à montrer la façon dont les deux professeurs ont organisé leur séance. Comme indiqué précédemment, il été élaboré à partir des synopsis réalisés par chaque chercheur individuellement, soit de façon totalement indépendante, l'enjeu étant de mettre à l'épreuve les manières de découper les séances.

Anglais	5mn30	12 mn	11 mn	7 mn	22 mn
Espagnol	13 mn	9 mn	7 mn	20 mn	14 mn

La synthèse de ces synopsis fait apparaître le fait que les deux séances sont constituées du même nombre de phases, cinq. Dans les deux cas également, on constate que la part la plus importante (respectivement 22 minutes et 20 minutes) revient au travail autour de l'écoute du document sonore, ce qui n'est pas surprenant pour une séance centrée sur la compréhension de l'oral.

Toutefois, cette partie intervient en dernier pour la séance d'anglais, alors qu'elle est en avant-dernier dans la séance d'espagnol.

Ce schéma montre également que chaque phase de compréhension de l'oral est précédée d'un temps de travail d'une durée identique, sept minutes (anglais: scène 4 – espagnol: scène 3). Ces deux temps correspondent, en fait, à un travail préparatoire à l'écoute du document sonore que nous allons décrire plus en détail maintenant.

3.2. Les activités de pré-écoute

Du côté de l'enseignante d'anglais

Malgré les similitudes qui ressortent de l'analyse à gros grain, une analyse plus fine de ce temps de travail préparatoire met en évidence des pratiques contrastées.

Ainsi l'enseignante d'anglais offre préalablement à l'écoute un cadre auto-réflexif à caractère général dans la mesure où elle recense et note les problèmes rencontrés par les élèves lorsqu'ils sont exposés à la langue étrangère ainsi que les solutions possibles pour surmonter ces difficultés.

Par ailleurs, il convient de souligner ici que ce premier travail de type métacognitif s'appuie sur l'utilisation exclusive de la langue anglaise.

À l'issue de cette première étape, les cinq types de difficultés recensées concernent le vocabulaire, la grammaire, la prononciation, l'accent et le débit. Quant aux solutions éventuelles, elles sont au nombre de sept et concernent aussi bien le ralentissement du débit, le langage corporel ou la voix⁴.

Du côté du professeur d'espagnol

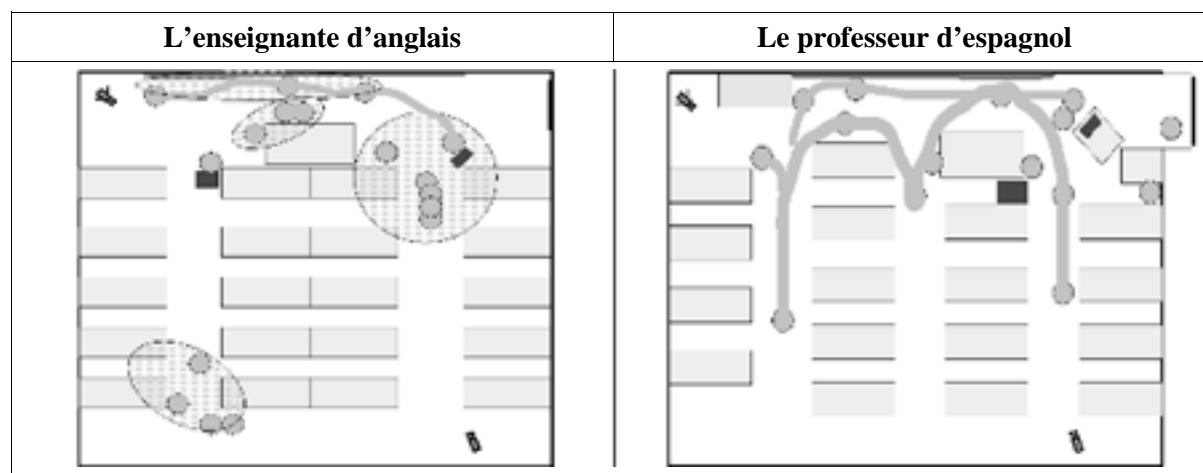
Quant à l'enseignant d'espagnol, il n'opte pas pour l'élaboration d'un cadre-outil. Il se sert du titre du nouveau document pour faire formuler aux élèves une série d'hypothèses sur son contenu même.

Dans ce cas, il s'agit de délimiter par avance les lectures possibles du document à venir et de mettre les élèves en position d'activer un réseau de connaissances sur le thème traité, en l'occurrence celui de la fête ("*la marcha*"). À cette occasion, on constate que le professeur induit fortement le type de réponses souhaitées. Par ailleurs, comme le montre la capture d'écran, lors de cette phase d'activité, le professeur d'espagnol en profite pour faire un travail sur la langue, ce qui le conduit à utiliser la L1, ici le français, pour mettre en relief les éléments de langue sur lesquels il souhaite attirer l'attention des élèves.

⁴ Pour information, les quatre autres éléments répertoriés lors de cette phase de travail sont la façon d'articuler, les expressions faciales, le ton et l'intonation.

3.3. Proxémie⁵ et territoires

Sur cette diapositive, nous avons symbolisé les déplacements du professeur en gris.



L'observation de ces graphiques montre que l'enseignante d'anglais (figure de gauche) utilise un territoire circonscrit, qu'elle occupe dans une grande économie de déplacements. Le professeur d'espagnol, au contraire (figure de droite), se déplace beaucoup plus parmi les élèves. Cette "présence" est renforcée chez le professeur d'espagnol par des regards successivement appuyés sur les élèves individuellement, alors que le regard de l'enseignante d'anglais est beaucoup plus "flottant", dirigé vers le groupe classe dans son ensemble et non vers des élèves en particulier. L'analyse proxémique donne ainsi à voir une plus grande proximité apparente du professeur d'espagnol avec chacun de ses élèves, l'enseignante d'anglais étant plus distant. Nous allons voir une illustration de ce comportement générique dans la partie suivante, qui porte sur le moment où les deux professeurs diffusent le document sonore pour une première écoute.

En guise de conclusion intermédiaire, nous pouvons attester du fait que l'analyse didactique des stratégies professorales dans ses dimensions verbales et non verbales montre que ces professeurs ont des manières de faire très différentes. Ceci apparaît premièrement dans leur façon d'aborder l'activité de compréhension de l'oral avec, du côté de l'anglais, une activité qui vise à poser les premiers jalons d'un travail méthodologique relatif à la compréhension de l'oral de manière générale, comme cette enseignante nous l'a expliqué lors de l'entretien ante-séance alors que, dans le cas de l'espagnol, le travail constitue une véritable aide à l'entrée dans le document sonore même si l'on peut considérer que la production d'hypothèses par les élèves est un moyen d'accès efficace à n'importe quel document sonore et contient donc potentiellement un certain degré de généralité. Toutefois, l'activation d'un réseau de connaissances

⁵Le terme "proxémie" désigne les modalités spécifiques d'usage des distances par un individu, celui de "proxémique" désignant la théorie qui permet d'en rendre compte.

sur le thème traité n'est pas présentée comme un outil d'aide à la compréhension réutilisable à l'occasion d'un travail à partir d'un autre document sonore.

Quoi qu'il en soit, de par leurs choix, ces professeurs gèrent l'avancée des savoirs, la chronogenèse, très différemment puisque, dans la séance d'espagnol, des savoirs relatifs au document sonore sont introduits en amont de la confrontation au document sonore alors qu'il n'en est rien en anglais.

Ces contrastes dans les manières de faire se retrouvent dans l'analyse de leur comportement corporel et dans leur façon de se positionner dans l'espace matériel et symbolique de la classe, ce que l'analyse de la phase de travail lors de l'écoute du document va confirmer.

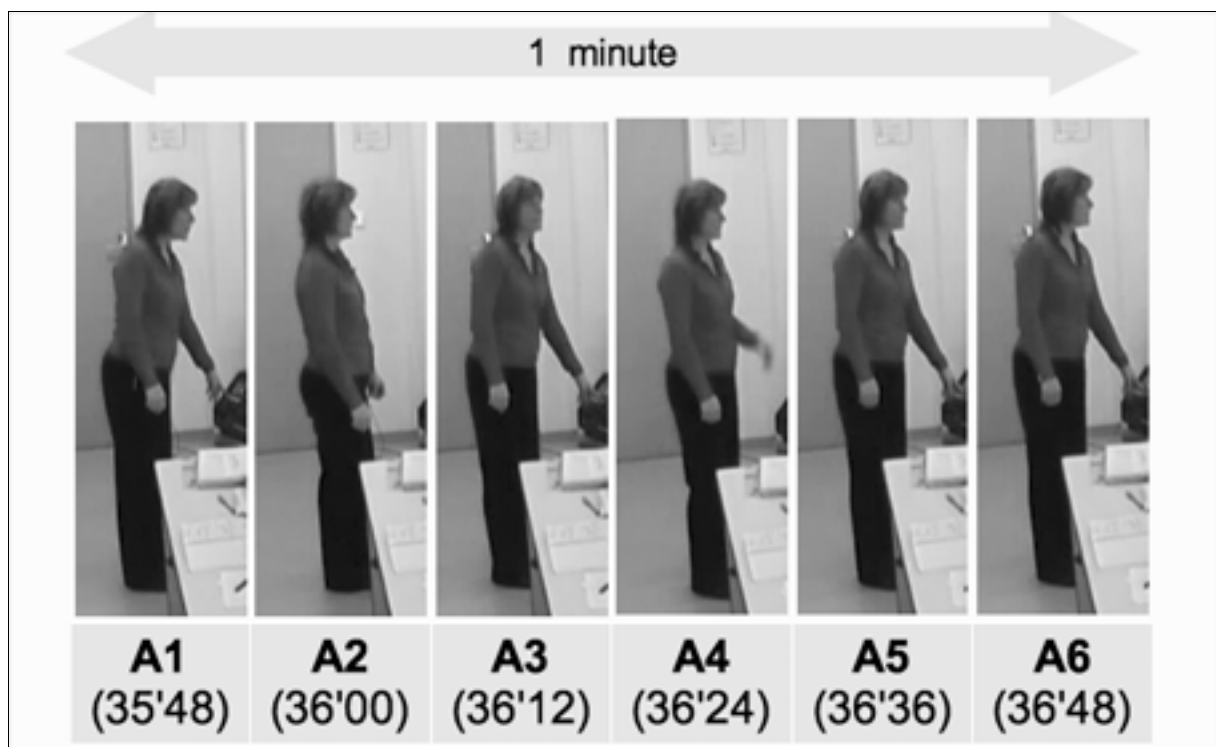
4. Analyse du travail lors de l'écoute du document

4.1. Des postures topogénétiques très contrastées

Du côté de l'enseignante d'anglais

Après avoir collectivement passé en revue avec les élèves les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de la compréhension de l'oral en anglais, l'enseignante fait procéder à une première écoute du document sonore, une série de flashes d'informations sportives enregistrés à la radio.

Elle a installé le magnétophone devant la classe, et il vient de le mettre en route. La série de photogrammes qui suit a pour objet de montrer comment ce professeur assure l'attention des élèves à cet objet immatériel qu'est un extrait sonore.



À l'observation de ces photogrammes, nous sommes frappés par l'immobilité de l'enseignante, devant la classe. Sa position est stable, devant les élèves et à proximité du magnétophone, dont même la manipulation fait l'objet d'une grande économie de gestes.

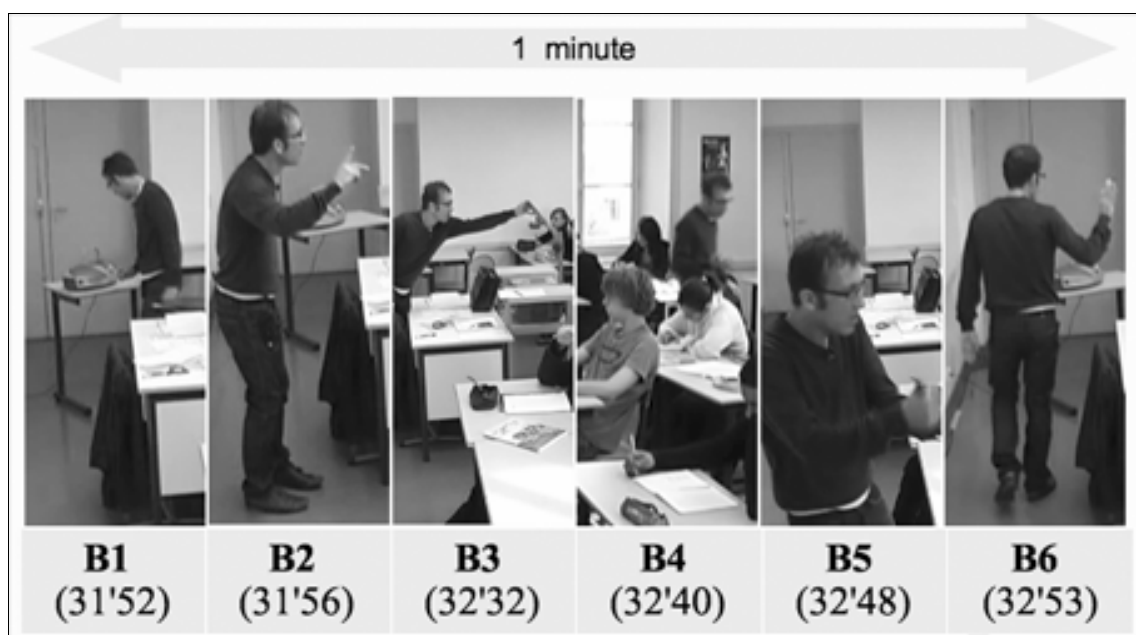
Si l'on observe maintenant sur les différents photogrammes l'orientation du regard, on constate qu'il n'est jamais tourné vers le magnétophone, ni vers aucun élève en particulier, mais qu'il est dirigé vers la classe en général. Ce balayage du regard discret mais exhaustif maintient la présence professorale, mais dans une absence totale d'indication ou de réaction: les élèves ne peuvent lire dans l'action du professeur autre chose qu'une attente liée à l'écoute en cours.

Nous avons ce qu'on pourrait nommer une "immobilité spectaculaire", dans une présence-absence de l'enseignante qui laisse les élèves se confronter avec le milieu: ici, le fragment sonore qui est diffusé. En supposant un certain mimétisme, cette action de l'enseignante pourrait être paraphrasée par l'expression "on écoute". Par son comportement proxémique, regard et posture, l'enseignante reste à distance des élèves tout en étant présente et visible, et leur renvoie clairement la responsabilité de la tâche qu'ils ont à effectuer: écoute active de l'extrait diffusé.

Du côté du professeur d'espagnol

Dans le cas du professeur d'espagnol, la première écoute de l'extrait sonore se situe également vers la moitié de la leçon. Mais elle intervient alors qu'un travail de contextualisation sur le contenu des énoncés a eu lieu auparavant en appui sur un transparent vidéo-projeté, avec copie au tableau d'un petit nombre d'éléments considérés par le professeur comme importants (nous y reviendrons).

La série de photogrammes présentée ci-dessous correspond également au temps de la première diffusion de l'extrait sonore choisi.



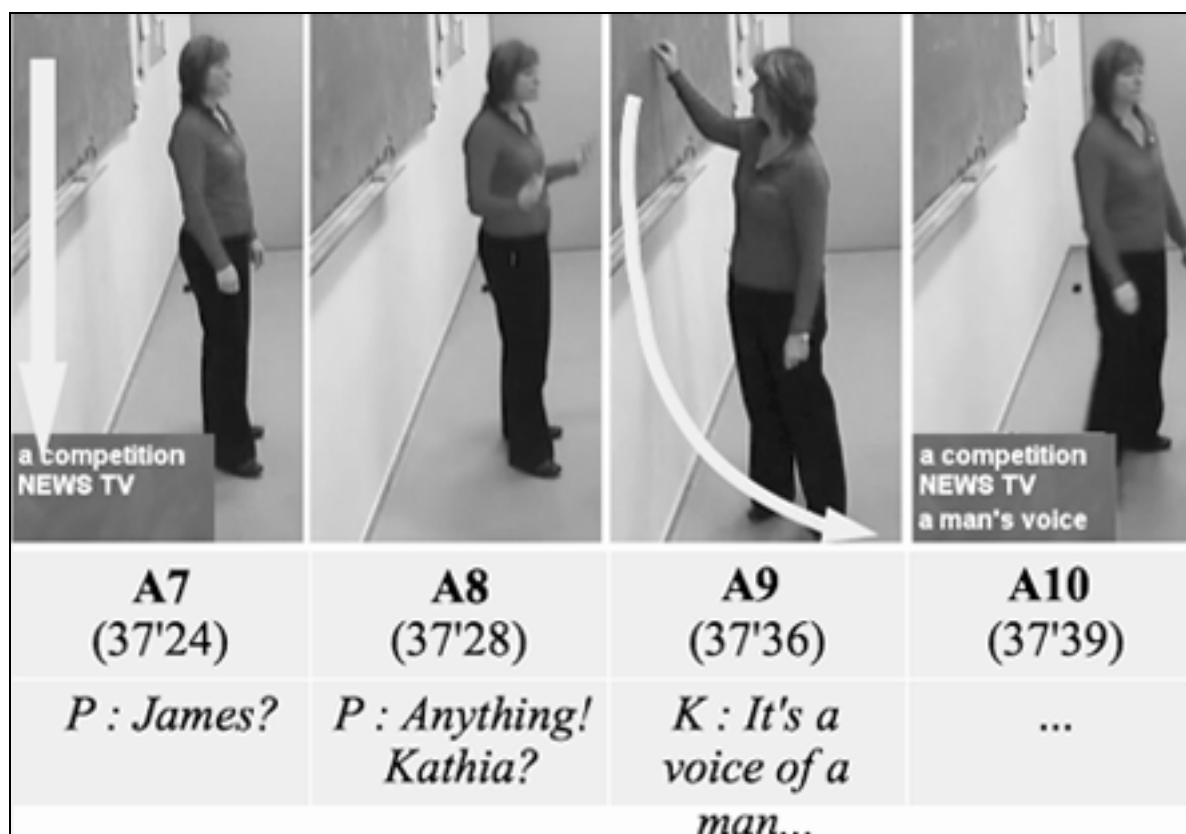
Cette série met en évidence, par contraste, l'extrême mobilité de ce professeur qui va et vient devant les élèves et dans la classe, mobilité qui ne peut manquer d'attirer sur lui l'attention des élèves, favorisant ainsi les tentatives de lecture de ses attentes.

Si l'on observe maintenant la direction du regard et les postures associées, on constate la même variabilité. Pendant toute la durée de cette première diffusion, le professeur dirige son attention, au vu des élèves, sur des objets matériels du milieu (magnétophone en B1, rétroprojecteur qu'il replie en B3), la classe en général (par exemple en B2, et dans une moindre mesure en B6 avec l'indication de la main), un élève en particulier (comme en B5) ou "dans le vide", sans direction particulière (comme par exemple en B4, mais aussi en B6 si l'on considère le regard). Alternent donc des moments où l'on peut considérer que le professeur oriente l'attention des élèves, et d'autres où il semble les laisser organiser leur rapport avec le milieu, qui n'est pas uniquement sonore, comme nous allons le montrer à travers l'étude de la façon dont ces professeurs utilisent le tableau.

4.2. Le tableau comme espace de l'attention conjointe

Du côté de l'enseignante d'anglais

La série de photogrammes présentée ici, dans ses aspects à la fois verbaux et non-verbaux, signe les choix de l'enseignante d'anglais quant à la partition des responsabilités, autrement dit la topogénèse.



À ce moment de la séance d'anglais, il s'agit pour les élèves, à partir des éléments déjà présents dans le milieu – éléments écoutés mais non encore visibles – de produire tout mot ou expression qu'ils auraient repérés, ou simplement envisagés comme possible. Cette partition signifiée par les comportements non-verbaux du professeur – effacement sur le côté, gestes explicites, temps laissé au silence – est renforcée par les encouragements verbaux “*anything!*”, et également par le fait que l'enseignante, si elle n'écrit pas exactement la proposition de l'élève, s'abstient de la reformuler oralement.


Cette forme d'“effacement didactique” (Forest, 2006) va se répéter de multiples fois dans la séance, dans un rythme qui alterne postures réservées, silences de l'enseignante et écritures au tableau. Elle met en évidence le fait que cette enseignante adopte systématiquement une posture topogénétique basse dont on peut observer les effets au fil des écoutes: les élèves deviennent plus hardis et plus productifs, alors que l'enseignante saisit et organise leurs productions au tableau. Nous avons ici visiblement affaire à la construction conjointe d'un milieu, matérialisé au tableau, apte à soutenir l'effort de compréhension de l'oral à partir des éléments repérés par certains élèves. Chaque nouvelle écoute renforcera ensuite le processus, les productions se précisant et se complexifiant au fur et à mesure.

Du côté du professeur d'espagnol

Le photogramme et les éléments associés qui figurent ci-dessous montrent la façon dont le professeur d'espagnol oriente l'attention des élèves lors de la phase d'écoute.

Partie gauche du tableau	Partie droite du tableau
Tarea A : cuantas voces, cuantas personas	La gente niele, de como los españoles van <u>de marcha</u> ,
Tarea B : El tema y el lugar	dos amigos ≠ que estan caminando

...Entonces vamos a tomar algo. Con mis amigos...



Ainsi, au moment où l'on entend "*entonces vamos a tomar algo*" (prendre quelque chose) le professeur fait le geste significatif de boire, avec son pouce, tout en pointant de sa main droite, la consigne "*tema y lugar*" qui figure sur la partie gauche du tableau afin de rappeler aux élèves la tâche à effectuer.

À ce sujet, il est frappant de constater que, sur la partie droite du tableau, apparaissent les points essentiels qui ont été travaillés lors de la phase d'anticipation et qui contiennent une bonne part des réponses aux questions posées sur la partie gauche, alors même que l'extrait sonore n'a pas été encore intégralement diffusé. Ainsi, malgré son relatif silence pendant la diffusion, le professeur apparaît ici comme extrêmement présent et occupe donc une part non négligeable de l'espace topogénétique. En effet, ses techniques d'ostension à peine déguisées font que la tâche donnée aux élèves, du point de vue de la compréhension de l'oral, en est fort allégée.

5. Quelques points de synthèse

Les éléments d'analyse que nous avons présentés nous permettent d'attester d'un certain nombre de phénomènes.

Ainsi, comme nous l'avons déjà largement souligné, on constate, d'une part, que ces deux professeurs occupent les territoires spatiaux et cognitifs des élèves de manière très contrastée.

D'autre part, on note également que les élèves sont confrontés de façon très différente au document sonore qu'ils étudient. Ainsi, les éléments d'analyse présentés ici, complétés par des analyses d'extraits de transcripts que nous avons menées, nous permettent de dire que, dans le cas de l'anglais, les élèves prennent prioritairement appui sur le milieu sonore pour produire leurs actions alors que, dans le cas de l'espagnol, les élèves sont davantage guidés par les comportements verbaux et non verbaux du professeur qui traduisent plus ou moins explicitement ses attentes.

Enfin, de façon surprenante, on observe que l'enseignante d'anglais active un processus de compréhension qui va de la forme au sens – des mots repérés à des mises en réseau pour construire le sens –, alors que le professeur d'espagnol procède à l'inverse du sens à la forme. Ceci nous paraît effectivement surprenant puisque la proximité "latine" de l'espagnol avec le français et, à l'opposé, l'éloignement de la langue anglaise, aurait pu faire imaginer le recours à des stratégies inverses. Sans préjuger de l'efficacité de ces deux pratiques, on peut donc faire remarquer que les démarches de ces deux professeurs sont très cohérentes, même si elles peuvent apparaître contre intuitives.

6. Éléments de discussion

6. 1. De l'usage des techniques proxémiques

De quoi le professeur et les élèves sont-ils rendus proches? Dans le cas de l'espagnol, il nous semble que l'on a affaire à un professeur qui se rend très

proche des élèves, et qui tend par ses indications à les rapprocher au maximum des réponses qu'il attend. D'une certaine façon, la topogénèse est plutôt de son côté, et il occupe une très grande place, tant matérielle que symbolique, auprès des élèves.

Dans le cas de l'anglais, il semble plutôt que par l'effacement apparent de l'enseignante, les élèves sont invités à se confronter plus directement à l'extrait sonore. A-t-on pour autant affaire à une enseignante "absente"? Non, car par le jeu du corps et du regard, et par le jeu entre les énoncés des élèves et l'usage du tableau, l'enseignante exerce bien une action décisive auprès des élèves. Cette action d'aménagement du milieu prend appui sur le travail d'écoute et de compréhension, fourni par les élèves, et ses résultats sont à la fois sollicités, mis en valeur et organisés au tableau par l'enseignante dans une construction progressive et conjointe.

6.2. Du point de vue de la gestion de l'espace en cours de langue

Les conditions de la différence entre les manières d'agir de ces deux professeurs nous semblent pouvoir être difficilement intelligibles si on ne s'attache pas dans le même mouvement aux comportements verbaux, aux comportements non-verbaux ici décrits par l'analyse proxémique, et aux significations didactiques que ces différents comportements recouvrent. Ceci milite donc pour des analyses intégrées, multidimensionnelles, qui nécessitent également du point de vue scientifique une écriture spécifique, à travers des complexes texte-image qui sont à mettre au point.

Références bibliographiques

BATESON, GREGORY. 1972/1977. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Points Seuil.

FOREST, DOMINIQUE. 2006. Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefour de l'Education* 21, 73-94.

FOREST, DOMINIQUE. 2009. Agencements didactiques, pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie* 165, 77-89.

FOUCAULT, MICHEL. 1963. *Naissance de la clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.

GREMMO, M.-J. & HOLEC. H. 1990. La compréhension orale: un processus et un comportement. GAONAC'H, DANIEL. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*. Paris: Hachette, 30-40.

GRUSON, BRIGITTE. 2008. Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2: pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation. *Études de Linguistique appliquée* 151, 327-340.

GRUSON, BRIGITTE. 2009. Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6^{ème}. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*. 31, 641-659.

GRUSON, BRIGITTE & FOREST, DOMINIQUE. 2011. Cross-analyses of Teaching and Learning Situations in Foreign Language Teaching: A Step Forward in the Production of Resources for Educational Research and Teacher Education. HUDSON, BRIAN & MEINERT MEYER (eds.). *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching*. Opladen (Germany) & Farmington Hills (USA): Barbara Budrich Publishers, 302-318.

HALL, EDWARD TWITCHELL. 1966/1971. *La dimension cachée*. Paris: Points Seuil.

LE BOULCH, GAËL. 2001. Approche systématique de la proximité. Communication présentée aux III^{èmes} journées de la proximité. Paris: Université Paris IX Dauphine.

LEUTENEGGER, FRANZIA. 2000. Construction d'une clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques* 20 : 2, 209-250.

SENSEVY, GERARD, ALAIN MERCIER & MARIA-LUISA SCHUBAUER-LEONI. 2000. Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 20 : 3, 263-304. Grenoble: La pensée sauvage.

SENSEVY, GERARD. 2007. Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. SENSEVY, GERARD & ALAIN MERCIER. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY, GERARD & ALAIN MERCIER. 2007. *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

VANDERGRIFT LARRY. 2007. Recent development in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40, 191-210.