



HAL
open science

Émergence d'un espace didactique multidimensionnel autour de la relation enseignant-apprenant

Christiane Hoybel

► **To cite this version:**

Christiane Hoybel. Émergence d'un espace didactique multidimensionnel autour de la relation enseignant-apprenant. *Etudes en didactique des langues*, 2011, L'espace en didactique des langues / The Notion of Space in Language Teaching and Learning, 18, pp.11-28. hal-04050457

HAL Id: hal-04050457

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04050457v1>

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.

Émergence d'un espace didactique multidimensionnel autour de la relation enseignant-apprenant

Christiane Hoybel

Docteure en Études anglophones, didactique des langues et linguistique.

Professeure Chambre de commerce de Paris

ALDIDAC – CICC, Université de Cergy-Pontoise



L'espace dédié à l'enseignement-apprentissage des langues fait appel à des dimensions, des perspectives et des valeurs spécifiques à la didactique des langues. C'est précisément dans la classe de langue que l'on observe le phénomène de "brouillage énonciatif" (Cicurel, 1996: 9) par lequel les interactants construisent un dialogue où il y a glissement et instabilité énonciatifs, ce qui confère des statuts différents à l'apprenant: "dans une classe de langue, on est à la fois le même et l'autre" (*Ibidem*).

1. L'altérité

L'altérité, en tant que dimension prégnante de la situation d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, sera le premier volet sur lequel portera notre étude. Nous observerons qu'elle surgit à divers niveaux dans la relation intersubjective de l'apprenant vis-à-vis de l'enseignant-médiateur, ou vis-à-vis de l'Autre, "l'étranger", sur lequel nous allons revenir ultérieurement. Des valeurs différentes de l'altérité ont été mises en évidence dans le discours d'apprenants (Hoybel, 2009 grâce à l'apport de la linguistique énonciative et pragmatique, lors d'une recherche précédente: il s'agissait d'une analyse linguistique d'un corpus d'apprenants primo-entrants dans une École supérieure de commerce. Le corpus a été collecté par mes soins en tant qu'enseignante-chercheuse d'anglais chargée des relations avec les universités partenaires de l'institution, dans un des cours d'introduction à un cursus de licence dédié au

management, aux langues et à leur prolongement direct, *i.e.* un séjour académique à l'étranger, la mobilité constituant l'une des composantes obligatoires du cursus à Bac+3 de l'École. Les objectifs de l'étude étaient de mettre en évidence la perception de l'Autre qu'avaient ces apprenants¹, les écarts entre leurs représentations au sein d'une même population et finalement la présence d'un processus mental alliant l'altérité à la mobilité afin d'anticiper cette dernière stratégiquement.

La mise en évidence et l'étude dans le corpus de *marqueurs d'altérité* (cf. annexe) ont effectivement permis de révéler des écarts de perceptions face à l'Autre (symbolisé dans ce contexte par la présence d'étudiants Erasmus et internationaux dans l'institution).

L'exploration des écarts observés entre les univers de croyance² des apprenants a débouché sur deux points.

- L'élaboration de mesures comparatives portant sur les valeurs d'altérité observées pour la population visée. Dans le cas étudié, à peu près 50 % des apprenants présentaient une *altérité forte*, environ 25 % étaient prêts à *s'identifier à l'Autre* et le restant (25 %) faisait preuve d'une *altérité faible*.
- La mise en évidence de *processus cognitifs* sous-tendant des degrés de *motivation* différents dans une perspective d'expatriation. En effet, aux valeurs différentes de l'altérité mises en évidence dans le discours des apprenants correspondait l'émergence de processus mentaux différents, tels que:
 - l'*identification* à l'Autre révélant concurremment une démarche motivée face à la mobilité;
 - la *différenciation*, sous-tendant une altérité faible et traduisant une hésitation quant à la mobilité requise dans le cursus;
 - l'*altérité forte* signalant une rupture vis-à-vis de l'Autre et se manifestant par la non-motivation pour une éventuelle mobilité.

À ces processus mis en évidence correspondaient des formes différentes d'intentionnalité vis-à-vis d'une mobilité ultérieure, formes qui n'étaient pas toujours exprimées explicitement dans le discours des apprenants, mais qui émergeaient via la nature même du type d'altérité observée chez chaque individu. Sans l'enseignant-médiateur, on en serait probablement resté au stade de la doxa; ici la mise en contexte a favorisé l'émergence d'un discours révélateur de valeurs propres aux apprenants observés dans l'étude. Examinons deux énoncés qui illustrent la doxa évoquée *supra* car ils ont la particularité de reprendre des bribes de discours officiels fréquemment entendus dans le cadre de l'institution et relèvent du sens commun que l'on trouve dans les généralités exprimées à propos des bienfaits d'une expatriation ou d'une

¹ Une population de 232 apprenants intégrant la 1^{ère} année des promotions de 2003 à 2006.

² Les univers de croyance sont définis par le groupe de recherche ALDIDAC comme "des espaces qui relèvent de l'imaginaire, construits par l'individu en interaction avec son environnement, c'est-à-dire avec son milieu, à partir de systèmes ouverts et dynamiques de représentations".

confrontation avec l'étranger. À la question posée aux apprenants "Que pensez-vous de la présence d'étudiants internationaux dans l'École?" Il a été répondu: "Cela prouve l'ouverture de l'École sur l'étranger; il y a une réputation à tenir, il faut savoir être à la hauteur".

Un autre étudiant a énoncé:

Cela permet de mélanger des étudiants de cultures différentes, de rythmes de vie différents et d'avoir un aperçu de la vie dans un pays étranger. Cela permet d'améliorer la vision internationale des étudiants de l'École.

Remarquons, tout d'abord, la neutralité des deux énoncés qui ne présentent aucune marque d'implication de l'énonciateur ni aucune référence à d'éventuels co-énonciateurs ou encore aux étudiants internationaux mentionnés dans la question de l'enseignant. Ces formulations suggèrent du déjà-vu et du déjà-entendu et apportent une dimension dialogique aux discours des apprenants:

[L]a relation que tout énoncé entretient avec les énoncés antérieurs marque l'allégeance de la parole à la doxa, c'est-à-dire aux représentations, opinions, croyances communes, [doxa qui] introduit l'altérité au cœur même de ma parole (Amossy, 2005 : 68).

Voyons maintenant dans ce même corpus comment les opérations d'ancrage des objets dans le discours (Berthoud, 1996) sont révélatrices de valeurs ayant trait à l'altérité. À la deuxième question posée aux étudiants: "Que signifie "mobilité" dans votre cas?", l'un d'entre eux répond: "La mobilité, *c'est la facilité que l'on peut avoir à s'adapter*". Il y a ici thématization du nouveau topic *facilité* afin de définir l'objet du discours *mobilité* en référence à un espace préalablement introduit dans le discours par l'enseignant. L'apprenant effectue cette opération de mise en relief par l'emploi d'une construction clivée *c'est... que*, marquant ainsi une relation d'altérité dans son repérage d'énonciateur vis-à-vis du co-énonciateur l'enseignant: "Les thématizations désignent explicitement les orientations et les réorientations de discours par des effets de rupture et de contraste" (Berthoud, 1996: 130). Ceci est confirmé par la "mise à distance" (Dufour, 2008: 8) qu'exprime l'énonciateur à propos de la relation prédicative en utilisant le modal *peut*, modalité sur laquelle nous reviendrons plus loin.

L'espace interactif qui surgit dans la relation dialogique entre l'enseignant et l'apprenant est construit à partir de la gestion des topics comme nous le montre cet autre extrait du corpus: "La présence d'étudiants internationaux dans l'École est *une bonne chose. Ce qui est dommage, c'est que nous n'avons aucun contact avec eux*". Dans sa question, l'enseignant a auparavant initié un topic-cadre, à savoir *la présence d'étudiants internationaux dans l'École*, ce qui suscite chez l'apprenant la formulation de topics locaux. Tout d'abord, nous observons une reprise du topic-cadre avec une modalité appréciative: *c'est une bonne chose*. Ensuite, l'énonciateur emploie une construction clivée *ce qui est dommage, c'est que*, afin de focaliser le sens dépréciatif de *dommage*. Il a

finalement recours à la négation pour marquer une *rupture* entre le groupe constitué par *nous* et celui constitué par *eux*, ce qui nous renvoie, de nouveau, à l'expression d'une valeur d'*altérité* de la part de l'énonciateur vis-à-vis, cette fois-ci, des étudiants internationaux.

À la même question, voici la réponse d'un autre étudiant "*Expérience enrichissante qui peut procurer la motivation de poursuivre des études hors de France, bien qu'on ne soit pas toujours à leur contact. On ne sait pas forcément qui ils sont.*"

Comme pour l'énoncé précédent, il y a modalité appréciative, *i.e. expérience enrichissante*, mais cette valeur se trouve affaiblie par l'utilisation du modal *peut*. L'énonciateur exprime, par la modalité épistémique, une éventualité sur les chances de validation de la relation prédicative, *i.e. procurer la motivation*: "il ne se prononce pas sur les chances de réalisation du procès" (Day, 2008: 30). Les modalisations sont des marqueurs d'un processus dialogique car elles sont "l'effet d'une négociation avec le co-énonciateur (ou avec la représentation que l'énonciateur s'en fait), qui produit la mise à distance et l'évitement" (Dufour, 2008: 8). Cette mise à distance de l'énonciateur se situe à deux niveaux: celui du co-énonciateur, l'enseignant, mais également vis-à-vis de son propre énoncé où l'opération de fléchage sous la forme du déterminant du nom *la (motivation)* renforce l'expression de l'altérité (Groussier, 2009) car le fléchage est une "opération de détermination marquant une qualification différentielle" (Groussier, 1996: 82) et conférant donc à cet élément de la classe des *motivations* un statut spécifique et différent. Nous assistons ici à une dialogisation intérieure du discours que Bakhtine définit "comme une action dialogique mutuelle avec le mot d'autrui, à l'intérieur de l'objet" (Bakhtine, 1975: 103), l'objet étant ici "la présence d'étudiants internationaux dans l'école" symbolisant implicitement tout ce que peut représenter le terme polysémique "l'étranger", objet à l'intérieur duquel l'apprenant a exprimé des valeurs plus ou moins fortes d'altérité allant jusqu'au décrochage³ (avec deux locutions adverbiales de négation) et finalement jusqu'à la rupture⁴ avec les marqueurs⁵ anaphoriques *leur* et *ils*.

2. La médiation

Notre recherche sur l'altérité dans la salle de classe a révélé une autre dimension que nous abordons maintenant, à savoir l'émergence non plus d'un

³ "L'assertion négative consiste de la part de l'énonciateur à choisir de valider [...] l'extérieur du domaine notionnel associé à cette notion" (Groussier, 1996: 21), marquant ainsi un décrochage par rapport à l'intérieur de ce domaine notionnel.

⁴ Les anaphoriques "leur" et "ils" marquent une rupture dans le repérage de l'énonciateur par rapport au groupe des "on" auquel celui-ci appartient.

⁵ Culioli (1990: 91-92): "À partir des traces matérielles du texte (agencement de marqueurs), nous allons reconstruire les opérations constitutives des représentations à l'œuvre dans l'activité signifiante des sujets, représentations dont les marqueurs sont les représentants complexes".

espace purement subjectif et cognitif, mais également interactif et intersubjectif où il y a co-construction de sens et où l'acte énonciatif pourrait se résumer ainsi: "Not only do we speak 'to' others and 'for' others, we also speak 'through' other" (Haviland, 1986: 45). La médiation dans notre procédure expérimentale s'est organisée à partir d'une mise en contexte favorisant la construction mentale de *nouveaux espaces* (chez l'apprenant) en réponse à un espace préalablement constitué (par l'enseignant), faisant ainsi émerger une dimension dialogique du discours, dimension propice à l'expression de valeurs.

Le discours est également une activité médiatrice de l'espace didactique. Tout comme le langage, il est "un objet qui fait la médiation soit interpsychologiquement" (entre acteurs sociaux, tels l'enseignant et les pairs) "soit intrapsychologiquement" (à l'intérieur de la même personne) (Vygotski, 1986: 125) et qui organise l'expérience de l'apprenant et l'émergence de processus d'apprentissage. La médiation peut prendre plusieurs aspects suivant les dispositifs didactiques mis en œuvre.

Prenons l'exemple des D.S.A., dispositifs de socialisation et d'apprentissage dans des collèges à Paris (Naprous, 2010). Bien que ces modèles ne soient pas exclusivement réservés aux situations d'apprentissage des langues vivantes, leur objectif est pertinent pour les langues dans la mesure où il vise à (r)établir le lien, et donc (re)créer "un espace de reliance" (Aden, 2009)⁶ pour l'élève, avec bien entendu des connaissances, mais également des compétences sociales constitutives du comportement dans un environnement scolaire, auxquelles s'ajoutent des compétences cognitives (telles l'autonomie, la prise d'initiative, apprendre à apprendre) qui sont tout aussi adaptées à l'acquisition des langues que des autres disciplines. La médiation *cognitive* mise en œuvre dans des ateliers avec des petits groupes d'apprenants (6-8 suivant les établissements) par l'équipe des enseignants, accompagnés par différents membres du personnel des écoles, a consisté à "faire jouer à l'élève un rôle actif et moteur, en lui faisant abandonner la passivité" et à "faire prendre conscience de ses capacités à produire des connaissances et à résoudre des problèmes" (Naprous, *op.cit.*)

La médiation *affective* a également son rôle à jouer dans la didactique des langues-cultures car elle intervient dans "la mise en relation entre un monde familier, filtré par les représentations en langue maternelle, et le monde de la langue et de la culture étrangères" (Gouteraux, 2011). C'est par la médiation affective que pourront être développées les compétences langagières des apprenants dans des "tâches qui mobilisent conjointement les qualités argumentatives raisonnées des élèves et leurs réactions émotionnelles spontanées" (*Ibidem*). Dans un tel cadre didactique, les tâches communicatives

⁶ J. Aden: "La reliance s'inscrit dans une vision systémique et complexe du monde. Elle envisage les rapports entre les individus, leurs imaginaires, leurs expériences, leurs univers de croyance. Or, ce sont les langages et langues qui sont les moyens de cette reliance". Introduction au colloque international *Vers un paradigme de la reliance*, 27-29 Novembre 2009, université de Cergy-Pontoise.

et activités langagières, avec prise en charge énonciative par les apprenants, visent simultanément deux dimensions, le cognitif et l'affectif. En fonction de la nature de la tâche et de la mise en œuvre pédagogique préalable, une analyse des marqueurs contextualisés en discours a révélé pour certains apprenants “des liens forts entre compétence langagière et richesse lexicale affective” (*Ibidem*). Dans un domaine qui apporte un nouvel éclairage à la didactique, les neurosciences, il a été mis en évidence, à partir d'études neurobiologiques sur des patients souffrant de lésions cérébrales, qu'il y a un lien également fort entre raison et émotion chez l'humain, émotion qui “peut assister le processus de raisonnement au lieu de le déranger, comme on le supposait couramment” (Damasio, 2010: ii). Pour Damasio, “exprimer et ressentir des émotions n'est pas un luxe” dans la mesure où ceci aide l'individu sur plusieurs plans. Non seulement, l'expression et le ressenti d'émotions “nous permet de nous orienter par rapport à nos dispositions internes”, mais surtout il nous aide “à communiquer aux autres des indices qui peuvent [...] les aiguiller dans leur interaction avec nous”, approche qui confère aux perceptions d'émotions un rôle comportemental et social, tout en leur reconnaissant “une valeur cognitive” (*Ibidem*: 13).

3. La remédiation

Qu'en est-il de la *transposition didactique* (Chevallard, 1991), qui organise les savoirs savants en savoirs scolaires puis en savoirs enseignés, dans un espace où se côtoient altérité et médiation? La démarche qui vise la transmission des savoirs relève-t-elle de la médiation et est-elle propice à l'apprentissage, sachant que les savoirs enseignés sont encore différents des savoirs et savoir-faire des apprenants? Cette relation “savoirs savants – savoirs enseignés” qui ne prend pas en compte l'action de l'apprenant est univoque et ne favorise donc pas la co-construction enseignants / apprenants / pairs au niveau des savoirs.

La théorie de l'enaction de Varela nous paraît ouvrir des voies innovantes en termes d'émergence que ce soit au niveau des connaissances, de la cognition envisagée comme “le faire-émerger créateur d'un monde avec la seule condition d'être opérationnel” (1996 : 114), ou bien au niveau d'une remise en question de la représentation avec une nouvelle définition de l'intelligence envisagée non plus “comme la faculté de résoudre un problème” mais comme celle de “pénétrer un monde partagé” (*Ibidem*). Dans un tel contexte, l'acte de communiquer “ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée...” (*Ibidem*). Si l'on applique cette conception du langage à l'environnement du cours de langues, on aura une situation de reliance où des conditions et contextes favorables sont réunis pour stimuler efficacement l'apprenant dans son apprentissage.

C'est précisément dans une démarche de remédiation conceptualisatrice, fondée sur un processus de co-construction de la part de l'enseignant, de ses

apprenants et de leurs pairs, que l'on a pu observer le remodelage contextualisé des connaissances linguistiques et compétences langagières d'apprenants réputés faibles en anglais après huit à dix années d'apprentissage de la langue:

[...] allée à une sélection des contenus et à une présentation didactique organisée en un réseau conceptuel de [phénomènes langagiers convergeant vers la question en anglais], cette approche a généré une optimisation du fonctionnement global de L2 chez nos apprenants (Hoybel, 2004: 269).

4. La motivation

Une dernière dimension qui caractérise l'espace propre à la didactique des langues vise la perspective de la *motivation* à laquelle les sciences sociocognitives (Bandura, 2003) apportent des éléments de réponse, parmi lesquels la mise en œuvre d'un travail collaboratif entre apprenants, enseignants et pairs, sur les croyances d'efficacité. Ces dernières constituent le facteur clé de l'agentivité humaine et "jouent un rôle médiateur important dans les résultats scolaires car elles interviennent entre l'acte pédagogique et le développement de compétences chez l'apprenant" (Bandura, 2003: 329). Cette croyance en ses propres aptitudes ou sentiment d'efficacité personnelle s'exprime sous forme de croyances propositionnelles qui conduisent l'apprenant à évaluer les résultats qu'il sera en mesure de produire et à "provoquer" ces résultats si l'évaluation préalable est favorable. Une démarche d'enseignement-apprentissage centrée sur le sentiment d'efficacité personnelle est propice à l'acquisition à plusieurs titres. Tout d'abord, elle contribue, d'une manière générale, à réguler "les aspirations, les choix de comportement, la mobilisation, la poursuite de l'effort, ainsi que les réactions émotionnelles" (*Ibidem* : 327). Plus précisément, une telle démarche favorise la mise en œuvre de processus autorégulateurs identifiés par Bandura lors d'observations en milieu scolaire canadien: les apprenants ayant développé leur sentiment d'efficacité personnelle ont fait preuve d'une meilleure gestion de leur temps face à une activité, ont persévéré devant les premiers obstacles inhérents à la tâche qui leur était confiée et ont mis en œuvre des raisonnements stratégiques les aidant à opérer des choix non précipités entre les solutions qui se présentaient à leur esprit.

Il convient d'ajouter ici que "l'état émotif est primordial" (Bouffard, 2008) dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle. En effet, l'anticipation par laquelle l'individu se crée des scénarios de réussite ou d'échec suscite des émotions qui ont un effet direct sur la motivation de la personne. Dans un scénario de réussite surgira un sentiment de défi. En revanche, un scénario d'échec génèrera un sentiment d'anxiété et de découragement. En fin de parcours, c'est le comportement qui sera différent. Les théories sociocognitives nous démontrent donc que, dès qu'il y a un contenu motivationnel, il y a des émotions. Ces mêmes émotions jouent un rôle causal dans le comportement de l'apprenant face aux activités qu'il doit prendre en charge.

Sachant que le sentiment d'efficacité personnelle est une construction élaborée par l'individu et que celle-ci résulte de *l'interaction de trois composantes*, à savoir *la perception* qu'a le sujet de ses propres ressources ou capacités à exécuter une activité, *les exigences requises* par cette activité et *les conditions du contexte* ou *environnement*, il serait maintenant pertinent de réfléchir aux possibilités qui s'offrent, dans un contexte d'enseignement-apprentissage, afin de favoriser le développement du sentiment d'efficacité des apprenants. Ce travail doit s'envisager comme une co-construction de la part de l'apprenant, de ses pairs et de l'enseignant.

La conduite de projets, en groupes, représente une illustration pertinente d'un contexte propice à un travail collaboratif de ce type, à plusieurs conditions, toutefois. Il sera conseillé, dans l'élaboration du dispositif éducatif, de prévoir des séances préliminaires où l'apprenant aura la possibilité de réfléchir, puis de verbaliser, à propos des compétences et ressources qu'il pense pouvoir mettre en œuvre dans le contexte du projet. Cette étape créera, au sein du groupe, une *prise de conscience* à un niveau individuel, soutenue par une *activité métacognitive* devant le groupe. Dans cette étape, la mise en scène didactique préalable et la présence discrète de l'enseignant constitueront la première condition de la réussite future du projet.

Le projet ne pourra se co-construire sans un *engagement cognitif* (Ménard, 1997) de la part de l'ensemble des étudiants: pour ce faire, il leur sera demandé d'élaborer, dans un premier temps individuellement, et par la suite en petits groupes, des propositions de réalisation qu'ils exposeront *avec persuasion*, mettant ainsi en œuvre un savoir-être sollicité dans la consigne donnée aux apprenants. Il convient d'insister ici sur le fait que le contexte d'apprentissage, tout autant que l'activité proposée, est un levier motivationnel non négligeable, car "le contexte comme un ensemble diversifié de stimuli [...] influence les perceptions qu'un élève a de lui-même" (*Ibidem*). Il ne faut pas brider à ce stade l'expression d'une créativité naissante, sous prétexte que certaines propositions, non réalistes en apparence, ne présentent pas de faisabilité en termes de moyens, par exemple.

C'est dans l'étape suivante, dédiée à un *feed-back informatif* centré sur l'avancement du projet, que la viabilité de ce dernier sera évaluée. L'objectif de cette démarche est double: il s'agit premièrement de maintenir un engagement soutenu pour les activités préalablement proposées en les évaluant et, deuxièmement, de susciter l'émergence de stratégies visant des savoir-faire, linguistiques ou autres. L'implication personnelle et collective à ce stade de réalisation engendrera la construction d'un intérêt intrinsèque pour les propositions retenues *in fine* et engendrera un sentiment d'efficacité cognitive devant les défis matériels et contextuels à relever. Soulignons, au passage, que la verbalisation sur les stratégies envisagées par les apprenants ne peut que développer des compétences métacognitives propices au développement de l'autonomie des étudiants sur un plan plus général. La mise en œuvre d'un tel

dispositif didactique est conditionnée par *l'apport des pairs*, sans lesquels le rôle des croyances d'efficacité dans l'apprentissage est amoindri. En effet, “voir ou imaginer des individus similaires à soi agir avec succès augmente les croyances d'efficacité des sujets qu'ils peuvent eux-mêmes réaliser des activités comparables” (Bandura, *op.cit.*: 136). Dans un tel contexte, les pairs représentent un miroir servant au diagnostic de ses propres compétences devant la réalisation de la tâche à accomplir.

Nous constatons finalement qu'à partir d'un environnement didactique constitué d'interactions, voire de tensions, entre altérité et médiation, sous ses diverses formes, surgit une dynamique d'apprentissage suscitant curiosité et motivation pour la découverte de savoirs, savoir-faire et savoir-être: ceci nous conduit à conclure que l'espace didactique le plus favorable à l'appropriation des langues étrangères est un espace d'affordances⁷ (Haramboure, 2009: 15) où se co-construit le savoir en contexte, avec les autres et le monde alentour.

ANNEXE

Liste des marqueurs d'altérité précédemment mis en évidence

(HOYBEL, 2009)

- **Marqueurs anaphoriques** (= Pronoms personnels / adjectifs possessifs) tels que *eux / ils / leur(s)* par opposition à un autre groupe de pronoms personnels et de déterminants de possession / *nous / notre / moi / me / mon*. Les pronoms anaphoriques ne se repèrent pas par rapport à l'énonciateur et expriment, par conséquent, une valeur de *rupture*. Précisons que “les pronoms personnels incarnent les valeurs de l'opérateur de **repérage C** dans une opération pour laquelle l'énonciateur est origine et le sujet dans l'énoncé est repéré”, *i.e.* valeurs d'identification et de différenciation” (Bouscaren, 1987:180).
- **Devoir / falloir** qui ont une valeur déontique et relèvent d'une modalité de *contrainte*.
- **Pouvoir** marquant une valeur épistémique. “L'énonciateur oscille entre la certitude, l'incertitude, la possibilité, l'éventualité” (Bouscaren, 1987: 167)
- **Modalité appréciative** avec des marqueurs lexicaux tels que “c'est bien”, “c'est dommage”, etc., marquant l'approbation / désapprobation de l'énonciateur.
- **Constructions clivées** comme dans l'extrait de corpus évoqué dans l'article: “La mobilité *c'est* la facilité *que* l'on peut avoir à s'adapter”. Le clivage est un marqueur d'altérité dans la mesure où il exprime une “mise en valeur” et “permet au locuteur de thématiser le topic dont il est question”, causant des “effets de rupture et de contraste dans le discours” (Berthoud: 130).
- **Si, dans les constructions conditionnelles**, exprime une valeur d'altérité (cf. “inventaire des marqueurs d'altérité”, Rivière, 2010:157). Exemples extraits du corpus:
 “C'est bien pour eux et pour nous, *s'ils* acceptent de nous parler dans leur langue de temps en temps”.

⁷ Dans le modèle écologique de l'apprentissage, “la perception [...] va de pair avec l'action et conditionne les occasions de mises en relation ou ‘affordances’”, F. Haramboure (2009: 15) citant Gibson (1979).

“Cela peut être une bonne idée, *s’il* est fait en sorte qu’on puisse facilement communiquer”.

“*S’ils* doivent s’adapter à une langue, autant que ce soit dans le pays de cette langue, et pourquoi *pas* dans notre école”.

- **Les marqueurs de négation** représentent eux aussi l’altérité. À ce propos, A. Culioli (1990: 113) nous dit: “La négation induit une représentation complexe par le fait même que le sujet construit une relation d’altérité”.

Enoncés comprenant une négation:

“Nous étudions à l’étranger, pourquoi *pas* eux”.

“Il est dommage de *ne pas* pouvoir entrer en contact aussi facilement avec eux qu’avec des étudiants français”.

- **Opérations énonciatives** telles que “le fléchage, l’extraction et la localisation qui ont une valeur d’altérité” (Groussier, 2007).

- *Le fléchage*: est défini comme “opération qui marque un contraste par rapport à d’autres éléments” (Bouscaren, 1987 : 85). Par exemple, dans l’énoncé: “*C*’est une ouverture au monde extérieur (plus limitée qu’une réelle mobilité de notre part)”. “*C*” marque une opération de fléchage anaphorique qui reprend une occurrence déjà identifiée et qui traduit ici une valeur de l’altérité où le qualitatif est prépondérant.

- *L’extraction*: dans l’énoncé “Je trouve cela très bien et je pense qu’il *en* faudrait plus”, “*en*” marque l’extraction *sans* quantification néanmoins. Cette opération de délimitation est qualitative car elle suppose l’appartenance des occurrences à une même classe. Ceci confère de nouveau une valeur qualitative à l’altérité.

- *L’opération de localisation*: “Excellent pour eux, excellent pour nous. *Cela* permet de voir comment *ils s’intègrent chez nous*” (exemple d’extrait de corpus). Dans l’opération de localisation, le repéré (*cela*) et le repère (*comment ils s’intègrent chez nous*) sont dans une relation de “repérage par différenciation” (Bouscaren, 1987 : 160), traduisant à la fois “un éloignement de l’énonciateur vis-à-vis de la source énonciative” (*Ibidem* : 159), *i.e.* l’enseignant co-énonciateur, et une expression d’altérité vis-à-vis des étudiants internationaux représentés par le pronom anaphorique “ils”.

- *Une remarque s’impose* ici: nous avons constaté à deux reprises que l’altérité se repère énonciativement sur un plan notionnel, ce qui lui donne une valeur qualitative. À ce propos, A. Culioli (1999 : 84) nous dit: “La délimitation qualitative permet de distinguer ce qui est X de ce qui est qualitativement autre que X. Elle est associée à la structuration notionnelle d’une notion. Elle met en jeu des relations de complémentarité notionnelle fondée sur une opération de différenciation qualitative”.

- **Les marqueurs lexicaux**, bien entendu, tels *Autre(s) / différents / inexistants / étrangers* auxquels, il conviendra d’associer des termes tels que “*ouverture*”, qui, comme nous l’avons étudié précédemment, mérite un examen approfondi du cotexte dans lequel il est énoncé.

Références bibliographiques

- ADEN, JOËLLE. 2009. Introduction au colloque international d'ALDIDAC *Vers un paradigme de la reliance*, Université de Cergy-Pontoise, 25-27 novembre 2009. Actes à paraître chez Peter Lang, en 2011.
- AMOSSY, RUTH. 2005. De l'apport d'une distinction: dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative. *Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques*. Bruxelles: De Boeck. Duculot: 63-74.
- BAKHTINE, MIKHAIL. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, traduction française.
- BANDURA, ALBERT. 2003. *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- BERTHOUD, ANNE-CLAUDE. 1996. *Paroles à propos*. Paris-Gap: Ophrys.
- BOUFFARD, THERESE. 2008. Les tenants et les aboutissants du sentiment d'efficacité personnelle. Séminaire européen de l'AEDE-France *Accompagner les élèves dans leur choix d'un projet professionnel dans l'espace européen*. Paris, 24-25 octobre 2008.
- BOUSCAREN, JANINE & JEAN CHUQUET. 1987. *Grammaire et textes anglais – Guide pour l'analyse linguistique*. Paris-Gap: Ophrys.
- CHEVALLARD, YVES. 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.
- CICUREL, FRANCINE. 1996. L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les carnets du Cediscor* 4. <<http://cediscor.revues.org/393>>. Mise en ligne le 16/08/09.
- CULIOLI, ANTOINE. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation – Opérations et représentations, Tome 1*. Paris-Gap: Ophrys.
- CULIOLI, ANTOINE. 1999. Des façons de qualifier. A. DESCHAMPS ET J. GUILLEMIN-FLESCHER (dir.), *Les opérations de détermination. Quantification / Qualification*. Gap: Ophrys, collection HDL.
- DAMASIO, ANTONIO. 2010. *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob, traduction française.
- DUFOUR, FRANCOISE. 2007. Dialogisme et interdiscours: des discours coloniaux aux discours du développement. *Cahiers de praxématique* 43. <<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00293069/fr>>, version 1, 145-164.
- DAY, CLAUDINE, 2008. *Modalité et modalisation dans la langue*. Paris: L'Harmattan.
- GOUTERAUX, PASCALE. 2009. L'affect: un outil de médiation pour l'appropriation des représentations culturelles et linguistiques en langue

étrangère. *Vers un paradigme de La Reliance*, Colloque Aldidac, novembre 2009, Université de Cergy-Pontoise. Actes à paraître chez Peter Lang en 2011 (cf. Aden).

GROUSSIÉ, MARIE-LINE & CLAUDE RIVIERE, 1996. *Les mots de la linguistique, lexicologie de linguistique énonciative*. Paris-Gap: Ophrys.

GROUSSIÉ, MARIE-LINE. 2007. Altérité, repérage et plan de repérage. Colloque *La notion d'altérité dans les théories de l'énonciation*, 25-26 mai, Université Paris VII.

HARAMBOURE, FRANÇOISE. 2009. Mind the gap. J. ADEN (dir.). *Didactique des langues-cultures, Univers de croyance et contextes*. Paris: Le Manuscrit Recherche-Université, 13-34.

HOYBEL, CHRISTIANE. 2004. *Le questionnement en anglais – Nouvelle dynamique de l'appropriation chez des apprenants francophones*. Paris-Gap: Ophrys.

HOYBEL, CHRISTIANE. 2009. De l'altérité à la mobilité. J. ADEN (dir.). *Didactique des langues-cultures, Univers de croyance et contextes*. Paris: Le Manuscrit Recherche-Université, 57-76.

MENARD, LOUISE. 1997. *Un modèle de motivation dans un contexte scolaire*. <<http://www.protic.net/profs/menardl/reflexion/unmodle.htm>>. Consulté le 12-01-2010.

NAPROUS, IDA. 2010. *La médiation par les pairs*, <http://www.pedagopsy.eu/mediation_par%20les_pairs.htm>. Consulté le 14-10-2010.

RIVIERE, CLAUDE. 2010. Contribution de la syntaxe à la construction d'altérité. L. DUFAYE & L. GOURNAY (dir.). *L'altérité dans les théories de l'énonciation*. Paris: Ophrys, collection Langues, Langage et Textes (dirigée par J. GUILLEMAIN-FLESCHER), 157-169.

VARELA, FRANCISCO. 1996. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Éditions du Seuil, 2^{ème} édition.

VYGOTSKI, LEV. S. 1986. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Des rangs d'oignons au salon où l'on cause: la classe-territoire

Nicole Décuré

Professeure – LAIRDIL – Toulouse III



Nous avons toutes et tous des images de classe dans la tête: celle du temps de Charlemagne de nos livres d'histoire à l'école primaire, des enfants assis par terre, une tablette sur les genoux; celle de mon école maternelle (réelle ou imaginaire?) à l'heure de la sieste, avec ses petits matelas alignés; plus tard, bien plus tard, un amphi bondé à l'université où on avait de la chance si on trouvait une place pour s'asseoir sur une marche sinon on restait dans le hall, tendant l'oreille pour glaner quelques bribes d'un cours magistral (par ailleurs insipide) sur le vieil- anglais; celle d'une classe visitée en Afrique où cinquante élèves assis/es en rangs d'oignons, sages comme des images, chantaient en cœur d'une voix douce et timide "Alouette, gentille alouette" pour des touristes qui en avaient la larme à l'œil; celle de mes premières classes en tant qu'enseignante dans un lycée, juchée sur le bureau lui-même juché sur une estrade, pour mieux asseoir (littéralement) mon autorité chancelante sur des élèves à peine un peu plus jeunes que moi¹; celle d'une école sur une île artificielle en roseaux du lac Titicaca où une dizaine d'élèves avaient été assis/es sur un banc, contre un mur, dans une pièce sans tables et sans tableau, sans rien, et où l'on se demandait si ce n'était pas juste pour la photo et s'il y avait réellement un enseignement; celle enfin, plus récente d'un petit amphi de l'Institut du Monde des Études anglophones, rue de l'École de Médecine à Paris, où les dossiers des bancs

¹ "Estrade, élévation, autorité du professeur et respect dû à ce dernier sont clairement associés par l'enseigné. L'estrade est tout à la fois un lieu métaphorique et un lieu de théâtralisation de l'autorité et de la hiérarchie. L'estrade est assimilée à une scène, le professeur à un acteur, l'élève un spectateur" (Pujade-Renaud, 1983: 42).

étaient pourvus de poutres en projection qui n'étaient pas du goût des 5^{ème} et 6^{ème} dorsales des membres du CNU 11^{ème} section, obligé/es, pendant les longues heures des sessions d'hiver et de printemps de rester penché/es en avant pour éviter les séances d'ostéopathie à vie.

Nombre d'articles de recherche en didactique ont été écrits sur l'importance de l'arrangement de l'espace dans la classe de l'école élémentaire (avec Freinet notamment), un peu moins pour le secondaire.

[R]esearch demonstrates that the learning environment affects the engagement, motivation, self-esteem, attendance, wellbeing and achievement of students (McGregor, 2007: 17).

Quant à l'enseignement supérieur, c'est comme si les "corps morts à têtes parlantes"² que sont devenu/es nos étudiant/es avaient sublimé l'espace et, purs esprits, ne faisaient plus cas de leur environnement. Au fond d'un cachot sans lumière, sur une paille infestée d'insectes hostiles, ils/elles apprendraient quand même.

L'agencement d'une classe est le reflet d'une attitude générale de l'institution qui l'abrite. Plus encore, "l'organisation de l'espace d'une classe est un peu la carte de visite du maître", elle "témoigne souvent malgré nous de notre personnalité, de nos goûts et de notre pédagogie" (Breton, 2008).

Malgré nous? Je dirais, malgré les autres. Au cours de ma carrière, mes choix pédagogiques m'ont conduite à aménager ma classe de façon personnelle malgré les reproches (parfois violents) des collègues qui me succéd(ai)ent. Le choix et l'agencement du mobilier de la classe a même, à un moment donné, créé une sorte de bataille d'Hernani, une lutte âpre pour l'appropriation d'un territoire. Des fauteuils, des tables basses et une moquette aux tons chauds pour faciliter la communication, obtenus grâce à des crédits spéciaux d'un président particulièrement ouvert, n'ont pu être installés que sous pression syndicale. Les collègues ont crié au lupanar: que n'allait-il pas se passer dans un lieu aussi alangui? Presque personne n'a voulu, dans un premier temps, s'aventurer dans la salle. Au bout de quelques années, les scènes d'orgie n'ayant pas eu lieu, j'avais de la peine à l'obtenir pour mes propres cours. Les étudiant/es, quant à eux/elles, entraient avec surprise et plaisir dans ce lieu qui ressemblait plus à leur salon qu'à une salle de classe. Entrer en classe avec plaisir: une grande partie du travail est déjà fait. Lorsque une secrétaire générale, des années plus tard, s'est avisée que ce mobilier était abîmé et a voulu le supprimer (dans les classes ordinaires cela ne gêne pas l'administration, semble-t-il), les étudiant/es ont spontanément fait une pétition, ce qui nous a permis d'obtenir à nouveau des crédits spéciaux pour l'achat de chaises confortables et tables modulables. Des fauteuils? Il n'en était plus question: il ne fallait pas exagérer, quand même.

² "Dead bodies with talking heads" (C. Rogers, 1983: 19).

Toutes les activités en classe de langues ne sont pas de même nature. Si l'on veut favoriser l'oral, il faut faire en sorte de briser le modèle traditionnel où tous les yeux (et les oreilles) convergent vers l'enseignant/e. Au lieu de subir l'espace, celle/celui-ci peut le structurer afin de crever la "bulle spatiale" (Pujade-Renaud, 1983: 41) qui entoure chaque étudiant/e et sert de défense, de rempart à toute intrusion pédagogique. Même la configuration en U, si prisée, ne s'y prête guère: il est difficile de parler à quelqu'un qui est à l'autre bout d'une grande pièce, devant 20 à 30 paires d'yeux, dont celle de l'enseignant/e.

Pour optimiser la communication, les étudiant/es doivent se parler de façon naturelle, à une distance raisonnable de l'ordre de 50 centimètres à deux mètres (Dabène *et al.*, 1990: 77). Il faut également, pouvoir se lever facilement, pour aller parler à une personne d'un autre groupe.

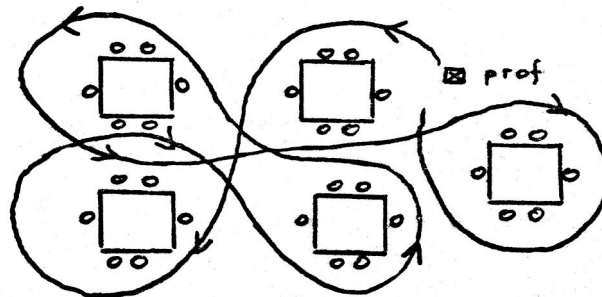
Spatial changes give a tone to a communication, accent it, and at times even override the spoken word. The flow and shift of distance between people as they interact with each other is part and parcel of the communication process (Hall, 1959: 175).

Les tables peuvent être un obstacle à la communication, un rempart, un mur de protection. J'ai donc adopté, après l'épisode fauteuils, une configuration par petits groupes de quatre ou cinq. Pour cela, au début du cours, il faut faire déplacer le mobilier remplacé par les collègues dans une position orthodoxe, je dirais, si j'osais, la position du missionnaire: j'apporte la bonne parole et donc tout le monde a les yeux braqués sur moi. Tâche ardue car les étudiant/es, si je ne les arrête pas, s'asseyent derrière les tables et n'en bougent que difficilement. Certain/es ne le font jamais "spontanément", d'autres s'approprient très vite cette liberté et arrangent la salle selon leurs envies et besoins du jour. C'est un indice certain de leur degré de motivation.

Cette configuration de l'espace est, dans un premier temps, déstabilisante pour les étudiant/es: on tourne le dos au tableau, et comme on n'a pas l'habitude de se retourner (parce qu'on n'a pas l'habitude de bouger) on se plaint qu'on ne voit pas ce qui est écrit. On se plaint aussi que l'enseignante n'entend pas tout ce qui est dit et donc ne corrige pas. On est interloqué/e quand, alors qu'on s'est assis/e au fond de la classe, l'enseignante vient s'installer dans ce même fond: on n'est plus tranquille nulle part. Et puis on s'habitue. L'enseignante s'assied à une table et ne s'occupe que de quelques-un/es pendant de longues minutes: la pression s'estompe. Les paresseux (en général des garçons) n'étant plus sous vigilance constante "en font" le minimum. D'autres (en général des filles) se retrouvent entre elles et enfin parlent anglais, débarrassées de leur timidité malade et de l'influence négative de ceux qui ne veulent pas travailler.

Se lever de sa chaise semble être un obstacle insurmontable et, au premier cours, la première activité de type "*ice-breaking*" requiert que chacun/e puisse aller parler avec tou/tes les autres, donc se lève. Il faut souvent que je prenne un/e étudiant/e par la main et le/la tire pour le/la faire lever. Les autres suivent, plus ou moins rapidement. Certain/es n'y arrivent pas. Ensuite les choses

s'arrangent. Mais ce premier contact, ce premier bris de tabou est une épreuve pour elles/eux et pour moi. Une épreuve de force de ma part, cela va sans dire: ma volonté contre la leur. Et je gagne à tous les coups. Pourquoi ce bras de fer?

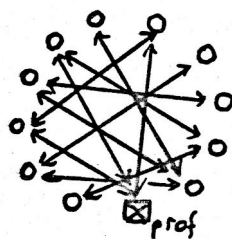


Il est symbolique. Il va falloir se “déplacer”. Il ne sera pas permis de ronronner dans le connu, le familier, la routine et donc dans l'échec.

Empêcher les groupes de se figer est un autre défi. Les étudiant/es, si on les laisse faire, se placent toujours de la même façon, à la même table, avec les mêmes personnes. Cela vient-il d'un conditionnement dû au fait que les enseignant/es en début d'année, aiment les retrouver toujours à la même place afin de mémoriser leurs noms? Ou d'une tentative de se sécuriser, de marquer son territoire (*ibid.*: 44), se rassurer contre une agression enseignante en créant un cocon familier? Les deux sans doute.

Plus difficile encore: créer des groupes mixtes. Dans ma classe, où les tables sont arrangées pour des groupes de quatre, les garçons se mettent avec les garçons, les filles avec les filles. Pour caricaturer, mais à peine, les filles se mettent ensemble pour travailler, les garçons pour “buller” (littéralement: rester dans sa bulle). Là encore, il faut faire preuve d'autorité, parfois physique, pour rompre ces agencements d'un autre âge. “La perte de la place est une dépossession” (*ibid.*: 45). Le garçon qui se met à une table de filles est, en général, quelqu'un d'ouvert, un “mec bien”.

La configuration la plus propice à la communication, à l'effacement des distances est l'agencement en rond (ou en carré) autour de tables regroupées. Certes, il y a encore un obstacle entre tou/tes les participants mais des étudiant/es sont bien obligé/es de s'asseoir à côté de moi, sans mourir (de honte) pour autant. Certain/es, les retardataires, essaient bien de s'asseoir en dehors du cercle. Ceci n'est pas permis. La seule condition est que le groupe soit de petite taille: seize (quatre par côté) est un maximum.



Pour le déblocage des inhibitions, sortir de la classe est encore ce qui se fait de mieux, par exemple les weekends au ski où le sport pendant la journée, les repas, les activités du soir transforment les muet/tes en sujets parlants, sinon en bavard/es.

Lorsque John Keating, dans *Dead Poets Society*, prend contact pour la première fois avec sa classe, il les déstabilise en entrant par une porte, traversant la classe, sortant par l'autre puis les invitant à le suivre. On comprend bien l'intention pédagogique. Le plus étonnant, c'est que les étudiants le font, sans hésitation. Mais là, bien qu'on soit dans une classe préparatoire d'une institution très sélective, on est surtout au cinéma.

Références bibliographiques

BRETON, VINCENT. Gestion de l'espace. <<http://www.prepaclasse.net/espace.html>>. Consulté le 14-11-2008. Caduc en ligne.

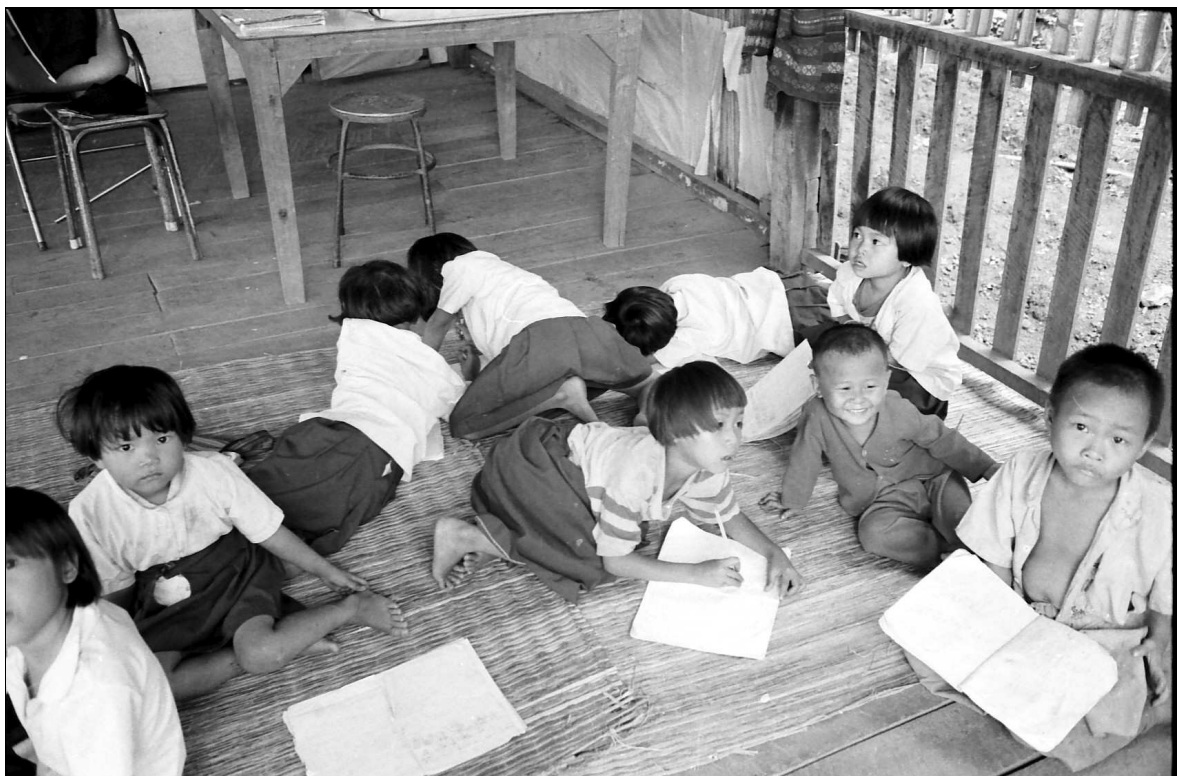
DABENE, LOUISE ET AL. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier.

HALL, EDWARD T. 1959. *The Silent Language*. New York: Anchor Books.

MCGREGOR, JANE. 2007. Understanding and managing classroom space. *Curriculum Briefing* 5: 2, 16-19. <<http://www.teachingexpertise.com/resources/cpd-resource-understanding-and-managing-classroom-space-3324>>. Consulté le 17-3-2011.

PUJADE-RENAUD, CLAUDE. 1983. *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: Les éditions ESF.

ROGERS, CAR. 1983. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.



©ND

Thaïlande, 1992