



HAL
open science

La coopération dans les interactions en classe de langue : analyse de deux groupes-classes de niveau hétérogène

Yurisnel Fonseca Figueredo

► To cite this version:

Yurisnel Fonseca Figueredo. La coopération dans les interactions en classe de langue : analyse de deux groupes-classes de niveau hétérogène. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01343068

HAL Id: dumas-01343068

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01343068v1>

Submitted on 7 Jul 2016

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.



La coopération dans les interactions en classe de langue : analyse de deux groupes-classes de niveau hétérogène

FONSECA FIGUEREDO
Yurisnel

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2015-2016

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : FONSECA FIGUEREDO

PRENOM : Yurisnel

DATE : 29/06/2016

SIGNATURE :





La coopération dans les interactions en classe de langue : analyse de deux groupes-classes de niveau hétérogène

FONSECA FIGUEREDO
Yurisnel

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent aux enseignantes et aux apprenants qui m'ont gentiment accueilli dans leur classe.

Ma gratitude infinie à ma directrice de mémoire pour ses nombreuses lectures. Sans ses précieux conseils, cette recherche n'aurait pas pu aboutir.

A tous mes amis de France et de l'étranger pour leur soutien inconditionnel lorsque j'en ai eu besoin.

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Cadre théorique.....	9
CHAPITRE 1. LA COOPERATION SOUS LE VISEUR DES THEORICIENS	10
1.1 LA COOPERATION : UNE NOTION PAS SI RECENTE	11
1.2 DES CONCEPTIONS DIFFERENTES DE LA NOTION DE COOPERATION.....	12
1.3 COOPERATION VS COLLABORATION : LA POLEMIQUE S'INSTALLE	14
1.4 COOPERATION ET ACTION CONJOINTE : DEUX NOTIONS APPARENTEES	18
1.5 LA COOPERATION EN TERMES DE COACTION	22
1.6 NOTRE VISION DE LA COOPERATION.....	24
CHAPITRE 2. COOPERATION ET INTERACTION EN CLASSE.....	28
2.1 LES INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE : POINT DE DEPART DES ECHANGES COOPERATIFS	28
2.2 LA MULTICANNALITE DES INTERACTIONS : LE RECOURS AU NON-VERBAL DANS LA CO- CONSTRUCTION DE SAVOIRS	31
2.3 SYMETRIE DES SAVOIRS, ROLES ET STATUTS DES INTERVENANTS DANS L'INTERACTION COOPERATIVE	33
2.4 LA COOPERATION, UNE NOTION QUI SE DECLINE : AIDE / ENTRAIDE/ TUTORAT	34
2.5 LA GESTION DE L'HETEROGENEITE DANS LA CLASSE DE LANGUE	38
2.6 LES REGROUPEMENTS DES INTERACTANTS DANS LA COOPERATION : LES BESOINS, LES NIVEAUX ET LES AFFINITES	42
2.7 ROLE DE L'ENSEIGNANT DURANT LA MISE EN PLACE DU TRAVAIL A PLUSIEURS	44
Partie 2 - Contexte et cadre méthodologique.....	47
CHAPITRE 3. DESCRIPTION DU CONTEXTE D'OBSERVATION.....	48
3.1 PRESENTATION DE L'INSTITUTION : LE CUEF A GRENOBLE	49
3.2 NOTRE ENTREE AU TERRAIN D'OBSERVATION.....	51
3.3 LES ENSEIGNANTES OBSERVEES	52
3.4 LES APPRENANTS OBSERVES	54
CHAPITRE 4. NOS CHOIX METHODOLOGIQUES.....	60
4.1 PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE	60
4.2 DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE UTILISEE.....	62
4.3 DEMARCHE D'OBSERVATION DE CLASSE EMPLOYEE	63
4.4 DEMARCHE D'ENTRETIEN	70
4.5 LA TRANSCRIPTION DES DONNEES.....	72
4.6 PRESENTATION DU CORPUS	75
4.7 ANALYSE DES DONNEES	75
Partie 3 - Analyse de données	80
CHAPITRE 5. LA COOPERATION ANALYSEE SOUS L'ANGLE DES ACTEURS DE LA CLASSE	81
5.1 LA COMPLEMENTARITE DE L'AGIR ENSEIGNANT ET DES ACTIONS APPRENANTES	82
5.2 DU CARACTERE NON SPONTANE AU CARACTERE SPONTANE DE LA COOPERATION	87
5.3 LES ASSOCIATIONS COOPERATIVES DANS LA SALLE DE CLASSE	91
5.4 LA DELEGATION DE LA CAPACITE D'ENSEIGNER DANS LA FIGURE D'UN APPRENANT	97
CHAPITRE 6. LE RECOURS A DES FORMES DIFFERENTES D'INTERACTIONS COOPERATIVES DANS LES COURS OBSERVES : UN CHOIX DES APPRENANTS ET DE L'ENSEIGNANT	101
6.1 LES APPUIS VERBAUX DANS LA CO-CONSTRUCTION DE SENS.....	102
6.2 LA MULTICANALITE DES INTERACTIONS COOPERATIVES	106
6.3 LA CORRECTION EN CLASSE : UNE ACTION A PLUSIEURS	112

6.4	DES MOMENTS DE VERIFICATION COLLECTIVE DU SENS D'UN MOT PAR LE BIAIS DE L'ALTERNANCE CODIQUE.....	115
6.5	LE TRAVAIL A PLUSIEURS DANS LES COURS OBSERVES.....	120
	Conclusion générale	128

Introduction

En tant qu'enseignant de langues, l'éventail de possibilités didactiques qui s'ouvre à nous est tellement large que de nombreux doutes concernant les manières de faire prennent de plus en plus de place dans notre esprit : quelle (s) approche (s) privilégier ? Laquelle serait la plus ou la moins adéquate par rapport à notre public ? Comment pourrions-nous apprendre à apprendre ?

La réponse aux questions précédentes est loin d'être homogène, tout comme les réalités où les enseignants sont censés faire cours. Ces « peurs », naturelles et logiques dans un processus d'enseignement-apprentissage, poussent l'enseignant à prendre des décisions à l'égard du cadre d'enseignement. En ce sens, il est à considérer que la salle de classe est un endroit où la rencontre entre deux acteurs distincts se produit : le professeur et les élèves. Nombreux sont les enseignants qui dans leurs cours font travailler les élèves ensemble. Plusieurs raisons les conduisent à cela : nombre d'étudiants, gestion du temps, de l'espace ou des ressources matérielles, contenus à faire apprendre, etc. C'est ainsi que durant les interactions en classe, l'apprentissage implique aussi bien l'enseignant que les apprenants censés, idéalement, interagir dans un esprit coopératif.

Notre recherche concerne la coopération. Elle s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, plus spécifiquement dans une perspective d'analyse des interactions en classe de français langue étrangère en milieu homoglotte. Nous nous intéresserons particulièrement à l'observation de la coopération dans deux groupes-classes de niveau hétérogène. C'est ainsi que nous cherchons à comprendre et à interpréter les moments d'échange où le besoin d'apprendre conduit les acteurs à agir dans une dynamique coopérative. Dans ce sens, il convient de souligner que nous considérons la coopération comme une action qui se construit durant les échanges pédagogiques. En ce sens, elle ne dépend pas seulement du niveau de connaissances des acteurs. Il importe de tenir compte également de la manière dont les participants envisagent le processus d'enseignement-apprentissage et de leur volonté de coordonner leurs actions.

Cette recherche comprend de ce fait des questionnements qui représentent les orientations du mémoire, à savoir : les enseignants encouragent-ils le travail coopératif ? Si oui, dans quels buts ? Quel est le rôle joué par les acteurs d'une classe lors de la mise en place des activités coopératives ? Quelle est la réponse des acteurs face au travail

coopératif ? Qui détermine l'utilisation d'activités coopératives : l'enseignant ou l'apprenant ? Existe-t-il des facteurs ou habiletés propices à la mise en scène de la coopération ? La coopération est-elle toujours proposée par l'enseignant ou les élèves peuvent-ils décider d'eux-mêmes de s'en servir ? Dans quelles circonstances ?

Pour répondre à ces questionnements, nous avons décidé de nous appuyer sur une démarche ethnographique, fondée sur des observations de cours et des entretiens d'auto-confrontation auprès des enseignants observés, avec l'objectif de répondre partiellement ou complètement à nos interrogations. A partir des informations recueillies, nous avons établi un corpus d'analyse qui est composé de transcriptions d'extraits des cours observés et transcriptions des entretiens d'auto-confrontation.

Afin de présenter la logique de notre raisonnement, nous avons structuré le mémoire en trois parties, chacune étant composée de deux chapitres. La première partie tâche de porter un éclairage en matière de coopération. Ainsi, dans le premier chapitre, nous allons mettre l'accent sur différentes conceptions de la coopération qui nous conduiront à proposer notre propre vision du phénomène. Dans le deuxième chapitre, il s'agira de décrire la coopération sous l'angle des interactions en classe et des acteurs impliqués.

La deuxième partie de ce mémoire est consacrée au contexte et aux choix méthodologiques. Dans le chapitre trois, nous proposons une caractérisation du terrain d'observation ainsi qu'un portrait des informateurs observés. Dans le chapitre quatre, nous nous efforcerons d'expliquer et de justifier notre démarche de recherche. A cette fin, nous y expliciterons notre positionnement épistémologique et notre protocole de recueil et d'analyse de données.

La troisième partie vise à exposer l'analyse du corpus dans une perspective d'interprétation. Dans le chapitre cinq, nous analysons la coopération sous l'angle des acteurs de la classe. Dans le dernier chapitre, nous nous intéressons aux différentes formes de la coopération dans les groupes-classes observés.

Nous terminerons enfin par une conclusion générale, où nous souhaitons répondre aux questions que nous venons d'énoncer plus haut et à d'autres interrogations qui se présenteront dans ce mémoire.

Partie 1

-

Cadre théorique

Chapitre 1. La coopération sous le viseur des théoriciens

D'après Montagu (1965, citée par Gamble, 2002 : 191),

Sans la coopération de ses membres, la société ne peut survivre ; la société des hommes a survécu parce que la coopération de ses membres a rendu la survie possible [...]. Ce n'était pas un individu méritant ici et là qui l'a fait, mais le groupe. Dans les sociétés humaines, les êtres les plus aptes à survivre sont ceux qui ont été les mieux préparés à le faire par le groupe.

Ces propos mettent en relief l'importance du travail à plusieurs dans la construction sociale où c'est exactement la collectivité qui « rend la survie possible ». La notion de coopération peut être alors applicable à des situations didactiques où l'apprentissage d'une langue étrangère à plusieurs, en tant que but à atteindre, peut être apparenté à la « survie ».

Cependant, comme le souligne Gamble (*ibid.*), « pour qu'il y ait coopération, le rapprochement physique ne suffit pas ». En effet, mettre les élèves ensemble n'est pas nécessairement garant de la présence de coopération entre les membres d'un groupe et il faut que d'autres caractéristiques apparaissent pour pouvoir la différencier de l'individualisme ou de la compétition par exemple. Néanmoins, comme le rappelle Vernant (1997 :160, cité par Schubauer-Leoni *et al.*, 2007 : 56), « les transactions conjointes¹ combinent généralement actions dérivées, concourantes et concurrentes² ». Dans un grand nombre de cas, plus spécifiquement lors de la mise en place d'activités à réalisation plurielle, il s'avère difficile de trouver des limites entre les différentes formes d'apprentissage à plusieurs.

C'est pourquoi, dans ce premier chapitre, nous nous proposons de mieux comprendre les principes de l'apprentissage coopératif (désormais AC) de manière à pouvoir cerner ses caractéristiques les plus saillantes et créer ainsi un cadre conceptuel nous permettant de mener à bien nos analyses dans la troisième partie de notre mémoire. A

¹ Dans le sens d'agir ensemble, d'actions coordonnées ou enchaînées.

² L'accent est mis ici sur une réalisation asynchrone (actions dérivées) ou synchrone (action concourantes) des activités. Durant la réalisation des transactions conjointes, il se peut que les actions génèrent de la compétition ou du conflit entre les interactants (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007 : 56).

cette fin, nous allons nous servir des critères de plusieurs auteurs qui ont centré leurs études sur le travail à plusieurs. Que ce soit en situation d'enseignement ou hors situation didactique, leurs idées s'inscrivent, dans notre humble opinion de jeune chercheur, dans la logique des raisonnements de notre recherche. Dans cette perspective, nous commencerons par dresser un état de lieux succinct sur les origines de la coopération en matière d'enseignement. Ensuite, nous allons confronter différentes conceptions de la coopération, ce qui nous conduira à définir ce que nous entendons par apprentissage coopératif.

1.1 La coopération : une notion pas si récente

Apprentissage collaboratif, apprentissage coopératif, action conjointe, coaction, co-construction des savoirs, etc. Les spécialistes ont de la peine à trouver un consensus conceptuel définitoire pour faire référence à l'acquisition collective de savoirs. En effet, à maintes reprises depuis le début du XX^e siècle, la notion de coopération a été abordée et enrichie par plusieurs auteurs — notamment en psychologie sociale — dont Allport (1920), Lewin (1943, 1947), Sherif *et al.* (1961), Piaget (1969), entre autres (cf. l'état des lieux de Baudrit, 2005 : 8).

Pourtant, ce n'est qu'à partir des années 1970 qu'il y a un essor des recherches sur l'enseignement coopératif comme méthode pédagogique favorisant les acquisitions scolaires. Selon Baudrit (2005 : 36), nous devons à des chercheurs comme les frères Johnson (1974 ; 1975 ; 1980), Slavin (1977), ou Meirieu (1996), des réflexions pionnières venant porter un éclairage dans le domaine de la coopération : enseignement coopératif, groupe d'apprentissage, interdépendance sont quelques-unes des notions apportées. Des manières différentes de mettre en œuvre la coopération viennent s'ajouter aux apports existant jusqu'à ce moment-là. Notamment parce que, tel que le signale Baudrit (2005 : 28-35), dans la coopération « il y aura une marque culturelle évidente ». Aux États-Unis, par exemple, la coopération a été envisagée avec une dimension compétitive. Cette nouvelle dimension de travail collectif s'appuie sur une coopération intra-groupale et une compétition extra-groupale (Peyrat, 2009 : 54). De cette façon, lorsqu'on forme des équipes ou des groupes de travail, et que l'on offre une récompense (morale ou matérielle) au meilleur travail, les individus appartenant au même regroupement coordonneront leurs actions dans le but de se distinguer des autres regroupements. En Israël, en revanche, c'est plutôt une conception égalitaire des relations humaines qui est préconisée avec d'autres formes d'apprentissage coopératif comme la méthode *jigsaw* ou coopération en puzzle.

Cette technique coopérative permet à chacun des membres d'un groupe d'étudier une partie d'un sujet puis l'enseigner aux autres. Cela présente l'atout d'offrir une vision assez importante du sujet à tout le groupe, mais chaque membre ne maîtrise avec aisance que la partie qu'il aura étudiée (Peyrat, *ibid.* ; Baudrit, 2005).

Or, bien que tous s'accordent à souligner la supériorité de l'apprentissage coopératif par rapport à d'autres formes d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances, les chercheurs insistent, chacun de leur côté, sur des traits divers de l'interaction coopérative.

1.2 Des conceptions différentes de la notion de coopération

Selon Gamble (2002 : 192), le terme *coopérer* a deux sens dans le langage courant : celui d'obéir et de faire ce que l'autorité demande, et celui de travailler ensemble. Le premier sens suppose une situation de hiérarchie ; le deuxième, l'absence ou la délégation d'autorité.

Dans son ouvrage *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Baudrit (2005 : 121) présente la coopération sous l'optique d'un équilibre de savoirs et de fonctions à l'intérieur d'un groupe, donc, en rapport avec le deuxième sens que nous venons d'annoncer. Il part du principe que « l'apprentissage coopératif est caractérisé par une situation d'interaction symétrique — aussi bien de savoirs que de pouvoirs — dans la réalisation d'une activité dont le but est partagé par un nombre donné d'individus » (*ibid.*).

A cet égard, l'auteur distingue trois facteurs principaux susceptibles de caractériser l'AC : l'interdépendance fonctionnelle, l'hétérogénéité mesurée et l'égalité des statuts. L'interdépendance fonctionnelle motive les élèves à décider du rôle de chacun dans la réalisation d'une activité et va être propice à ce que les apprenants surmontent d'éventuelles situations de désaccord. A cet égard, toutes les fonctions assumées par des co-équipiers joueront un rôle décisif afin d'accomplir la tâche proposée. L'hétérogénéité mesurée, pour sa part, contribue à « dynamiser le groupe et à éviter les consensus trop faciles » (*ibid.*). Elle permettra d'enrichir les choix du groupe et n'assurera le consensus qu'après une discussion car toute décision commune devra être prise après un débat entre tous les personnes concernées. L'égalité des statuts, de son côté, est censée garantir la participation et l'engagement de tous dans la réalisation d'une tâche collective en évitant le déséquilibre interactionnel au sein du petit groupe. Dans ce cas, les apprenants sont amenés à réaliser que l'accomplissement de la tâche dépend de la contribution de tous et ils doivent

endosser leur part de responsabilité.

Cette dernière idée d'interdépendance est aussi soutenue par Golub Friedhoff (2011 : 7) pour qui, « dans l'apprentissage coopératif, les élèves doivent atteindre un objectif commun et devenir responsables non seulement de leur propre apprentissage mais aussi de celui des autres membres du groupe ». Ils sont ainsi positivement liés les uns aux autres pour atteindre l'objectif commun du groupe et chacun doit assumer sa part de responsabilité pour faciliter l'avancée des autres membres du collectif. Cet auteur attire l'attention sur le but partagé, la responsabilisation individuelle au sein du regroupement et aussi sur la création de liens d'interdépendance.

Dans sa conception de la coopération, Dewey propose que l'interdépendance et le but commun ne constituent pas les éléments fondamentaux de la coopération. Selon lui, la coopération est fondée sur des attitudes et des valeurs morales (Mérabet, 2006 : 22), développant ainsi :

- un échange authentique sur les buts communs ;
- une conscience des buts communs ;
- une motivation intrinsèque par rapport aux buts communs et aux stratégies à utiliser et
- une sensibilité par rapport à soi, à l'autre et au contexte (*ibid.*).

Un critère central est celui du partage qui ne se centre surtout pas sur la répartition de rôles ni de tâches mais plutôt sur l'échange d'idées et de points de vue entre des personnes travaillant ensemble. Dans ce cas, le plus important c'est que les apprenants puissent exprimer leurs divergences (*ibid.*). Nous suivons Dewey en ce qui concerne l'absence de rôles préétablis dans le travail à plusieurs. Pour nous, des individus peuvent coordonner leurs actions afin de coopérer et parvenir à leur but sans que pour autant des fonctions précises leur soient accordées dès le début de la tâche assignée. Cette coopération peut même avoir lieu sans l'intervention de l'enseignant. Parfois, lorsque l'enseignant propose une activité quelconque aux apprenants, ils décident d'eux-mêmes de travailler ensemble sans que pour autant l'enseignant le leur ait demandé. Dans ce sens, Peyrat (2009 : 54), suite aux idées de Slavin (1995), affirme que l'apprentissage coopératif se rapproche du travail de groupe habituel en situation scolaire avec des rôles non déterminés. Nous nous faisons l'écho des idées de Peyrat lorsqu'elle propose que sa spécificité réside dans le fait que « l'apprentissage et les progrès de tous les membres du groupe sont visés, et que la participation de tous est nécessaire » (Peyrat, *ibid.*).

Suivant ce même ordre de pensée, la coopération est ciblée chez Piaget (1978, repris par Peyrat, 2009, *ibid.*) sur la coopération entre pairs. Pour lui, la coopération est « l'action volontaire issue du besoin intérieur et du désir de coopérer. Elle est fondée sur le respect mutuel entre égaux » (cité par Mérabet, 2006 : 23). Son étude, ayant pour cible le développement de l'enfant, montre que la coopération facilite les opérations cognitives car le social et le cognitif sont indissociables. Cette exposition au travail avec des pairs va favoriser donc une meilleure compréhension et un approfondissement des sujets traités car elle encourage les interactions et favorise les apprentissages (Peyrat 2009, *ibid.*).

Pour sa part, Cohen (1994, citée par Mérabet, 2006 : 28) envisage l'apprentissage coopératif comme « une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée ». D'après Mérabet (*ibid.*), avec ces propos, Cohen avance l'idée que l'enseignant ne supervise pas de façon directe et immédiate la tâche réalisée par les apprenants. Ces derniers sont responsabilisés par l'enseignant qui délègue en eux une partie spécifique du travail à réaliser. Le professeur fait le contrôle du travail en portant son jugement sur le produit final.

Mérabet (2006 : 29), quant à elle, nous présente la coopération par le biais de différentes définitions de l'apprentissage coopératif qu'elle synthétise dans sa propre définition. Pour elle,

L'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire.

La chercheuse met en relief l'hétérogénéité des groupes au sein desquels les élèves ne pourront accomplir leur tâche qu'à travers un esprit d'entraide. A l'intérieur des groupes, des rôles précis seront attribués à chaque personne de façon à garantir la participation de tous. Résultant d'une étude expérimentale, son analyse lui permet de faire une distinction très personnelle entre coopération et collaboration en ce qui concerne l'autonomie accordée aux apprenants (cf. section 1.3). Toutefois, elle n'est pas la seule à faire la différence entre coopération et collaboration.

1.3 Coopération vs collaboration : la polémique s'installe

La notion de collaboration recouvre des nuances diverses qui puisent leurs origines dans des aires de connaissances variées telles que la psychologie, l'enseignement, le

management d'entreprise, les TICE, etc. C'est pourquoi il est difficile de ne se centrer que sur une des définitions connues jusqu'à ce jour. Elle a été même utilisée comme synonyme de coopération, ce qui explique le chevauchement conceptuel entre ces deux notions. En effet, la coopération et la collaboration sont de sens très proches et « elles font référence à une activité impliquant deux ou plusieurs personnes » (Baudrit, 2007 : 116). Ainsi, dans cette section nous allons présenter quelques repères sur la collaboration et la coopération en situation d'enseignement-apprentissage qui nous permettront de les classer toutes les deux à l'intérieur des apprentissages collectifs.

Tel qu'énoncé par Corriveau & Savoie-Zajc (2010 : 8), *collaborer* vient du latin *cum laborare*, qui signifie *travailler avec*. Pour parler de cette notion, ce sont les appellations de *travail partagé*, *travail collectif* ou *en coaction* qui sont souvent évoquées par les spécialistes dans le domaine pour faire référence au fait de travailler ensemble (*ibid.*).

D'après Panitz, pour parler de coopération ou de collaboration nous devons tenir compte du rôle exercé par l'enseignant. Ainsi :

Dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut son apprentissage et le respect des habiletés et de la contribution de ses pairs. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe (cité par Gamble, 2002 : 203).

A cet égard, comme le souligne Mérabet (2006 : 29), la coopération serait étroitement liée à la figure de l'enseignant qui choisit le rôle à jouer par chacun dans la réalisation de la tâche et décide de la direction que doit prendre le travail. La collaboration se placerait plutôt du côté des apprenants travaillant ensemble. Sous cette perspective, dans l'apprentissage coopératif, les élèves seraient dotés de moins de pouvoirs de décision et seraient contraints de suivre les orientations de l'enseignant, qui, en leur attribuant des rôles spécifiques, les engage davantage à atteindre ses buts et à produire de « bonnes réponses ».

Cependant, pour Dillenbourg (1999), une situation collaborative met d'abord en présence des personnes « qui (i) sont plus ou moins au même niveau et peuvent produire les mêmes actions, (ii) ont un but commun et (iii) travaillent ensemble » (cité par Baudrit, 2009 : 104). Dans ce cas, il est évident que la dimension de symétrie semble être l'une des

caractéristiques fondamentales de la collaboration. Symétrie qui doit être envisagée, selon notre humble opinion, sous forme de capacité ou habileté à réaliser les mêmes tâches en fonction de compétences similaires. Ce qui est attendu de tous les interactants, c'est qu'ils participent de façon équivalente à l'activité plurielle. Ainsi, ils doivent créer un espace de négociation où chacun argumente sa représentation du problème tout en tenant compte de la vision des autres. Et cela, afin de rechercher des points communs pour faire le travail avancer (Baudrit, *ibid.*). Ce dernier aspect est souligné par Roschelle & Teasley (1995), qui voient la collaboration comme « une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème » (cités par Baudrit, *ibid.*). A l'égard des idées de ces deux auteurs, nous pourrions signaler que dans un groupe collaboratif, ses membres sont poussés en permanence à confronter leurs idées ; cela, tel que le souligne Baudrit (*ibid.* : 104), dans le but de « coordonner leurs actions et agir de concert ».

Matthews *et al.* (1995) distinguent apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif en ce qui concerne l'autonomie attribuée aux apprenants. Dans le cas de l'apprentissage coopératif, ils observent que le rôle de l'enseignant est « d'aller de groupe en groupe, observer les interactions, écouter les conversations, et intervenir lorsqu'il le juge utile » (cités par Baudrit, 2009 : 105). Pour eux, dans l'apprentissage collaboratif, le professeur est investi d'une autre fonction : « [II] ne contrôle pas les groupes de façon active et il leur renvoie toutes les questions qu'ils se posent » (*ibid.*). Donc, les apprenants des groupes collaboratifs bénéficient de beaucoup plus d'autonomie que ceux des groupes coopératifs. Ils ont plus de liberté par rapport à la manière de réaliser une tâche qui ne sera objet de contrôle de la part du professeur que lorsque les apprenants l'auront finie.

Benayed & Verreman (2011 : 194), de leur part, distinguent collaboration et coopération suite aux recherches de Henri-Lundgren (2001) ; Dillenbourg (2003) et de Baker (2004). Pour eux :

La coopération consiste à partager les tâches selon des rôles stables, rendant chaque membre du groupe responsable d'une partie de la résolution d'un problème. La collaboration est plus contraignante dans la mesure où elle exige un engagement mutuel des participants dans un effort coordonné afin d'aboutir à une résolution commune selon une distribution instable des rôles.

Nous pensons, avec Benayed & Verreman (*ibid.*), que la coopération et la collaboration ne sont pas incompatibles ; elles sont même complémentaires. Ainsi, ces

deux manifestations du travail collectif peuvent apparaître dans une même séance sans ordre hiérarchique préétabli ou préconçu de la part de l'enseignant. Lors d'un cours, les apprenants peuvent être amenés, à la demande de l'enseignant, à travailler ensemble en assumant des fonctions précises. Par contre, à d'autres moments du même cours, ils peuvent décider de la composition de chaque équipe de travail en fonction des objectifs à atteindre. Ainsi, que ce soit à travers la coopération ou la collaboration, l'apprentissage collectif est au service des intérêts de chacun, étant donné qu'« il y a une mise en commun des apports respectifs des partenaires pour atteindre un but. Les activités des individus se coordonnent dans une réalisation commune [...] » (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988, cités par Peypelut, 2013 : 11).

Par ailleurs, dans notre opinion, aussi bien la collaboration que la coopération impliquent une co-élaboration en termes de co-construction de sens, de coordination d'actions chez des individus travaillant ensemble en situation d'enseignement et aussi en termes de mise en commun de connaissances de chacun. La tâche à réaliser doit profiter autant au groupe qu'à chacun de ses membres. A cet égard, Gilly, Fraisse & Roux (1988, repris par Peypelut, 2013 : 8) ont proposé une typologie de différentes formes de co-élaboration lorsqu'il s'agit du travail à plusieurs. Pour eux, il y en a quatre formes :

- a) La collaboration acquiesçante au cours de laquelle l'un des membres du groupe valide et renforce les propositions et les démarches des autres membres du groupe (*ibid.*) ;
- b) La co-construction qui est une « succession alternée d'interventions » lors desquelles les interactants valident réciproquement leurs hypothèses et leurs actions (*ibid.*) ;
- c) La confrontation avec des désaccords non argumentés, c'est-à-dire que les pairs exposent leur désaccord sans argumenter le pourquoi de ce désaccord (*ibid.*) ;
- d) Le conflit sociocognitif³ conduit à ce que les moments de désaccord soient surmontés grâce à la synchronisation des opinions divergentes qui mène à la construction d'une réponse commune (*ibid.*).

Si nous tenons compte de la typologie précédemment énoncée, il serait à souligner qu'elle décrit plusieurs phénomènes ayant lieu à l'intérieur d'un groupe de travail. Lorsque chaque membre du groupe propose ses idées, celles-ci sont validées ou rejetées par les

³ Dans le sens de Doise & Mugny, lorsqu'ils affirment que le conflit sociocognitif suppose une double nature. Il est interindividuel quand des individus confrontent leurs points de vue et intra-individuel lorsqu'un individu prend conscience qu'il existe des réponses différentes de la sienne (cités par Peypelut, 2013 : 7).

autres membres, tout en tenant compte de ce que chaque personne considère la bonne solution pour atteindre l'objectif commun. A cette fin, les interactants veulent non seulement faire valoir leurs propositions à eux mais aussi comprendre et valoriser celles des autres. C'est ainsi que des liens d'interdépendance apparaissent : ils coordonnent leurs actions et avancent vers le but groupal.

Il convient de souligner ici que toutes les définitions citées visent à décrire le phénomène du travail à plusieurs sans tenir compte des actions communes qui ont lieu entre l'enseignant et les apprenants. En fait, elles n'explicitent pas le rôle que l'enseignant joue dans des situations d'enseignement-apprentissage collectives et se centrent surtout côté apprenant. Or, nous considérons que dans n'importe quelle situation d'enseignement-apprentissage, tous les acteurs impliqués sont contraints d'interagir dans une dynamique de co-élaboration. Pour ce faire, ils sont censés enchaîner leurs actions afin de parvenir au but premier du processus : enseigner et apprendre. Ainsi, cette idée nous conduit à penser que des échanges coopératifs pourraient s'établir entre l'enseignant et les apprenants bien qu'il y ait une asymétrie dans les connaissances.

1.4 Coopération et action conjointe : deux notions apparentées

L'un des problèmes rencontrés lors de notre recherche concerne la non-inclusion des interactions enseignant-apprenant(s) dans les différentes conceptions de l'apprentissage coopératif. Les points de vue présentés lors des sections antérieures n'envisagent la coopération que lors des interactions entre des individus dotés de savoirs et de compétences similaires.

Pourtant, d'autres spécialistes ont analysé la coopération sous un autre point de vue. Le *Dictionnaire universel francophone* (cité par Gamble, 2002 : 191) définit le mot *coopérer* comme « opérer conjointement avec quelqu'un ». Dans ce sens, Sensevy (2008) nous présente la coopération en termes de co-opération ou d'action conjointe. Pour lui, la coopération a aussi lieu non seulement entre les apprenants mais aussi entre ces derniers et l'enseignant, bien que cette relation biunivoque suppose une asymétrie des savoirs et des fonctions dans la classe — ce qui est d'ailleurs reconnu par Baudrit (2005 : 18) comme relevant du tutorat.

Sensevy affirme que « l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves » (2007 : 15). Pour lui, cette action est « organiquement conjointe » (*ibid.*) dans la mesure où elle suppose la coopération propre à tout processus de communication. De ce

fait, lors du déploiement de l'action didactique, l'enseignant ne peut agir qu'en fonction des élèves qui compléteraient, modifieraient ou réorienteraient son agir. Et cela se produirait aussi à l'inverse car, tel que le soulignent Schubauer-Leoni *et al.* (2007 : 52), lors de l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage, « l'action du professeur ne peut pas être traitée indépendamment de celles de élèves ni de l'enjeu de savoir » (*ibid.*). En ce sens, Sensevy propose d'envisager l'action didactique en tant qu'action de communication, qui va être caractérisée par des interactions où tous ceux qui y interviennent participent à la construction de sens. Lors du processus d'enseignement-apprentissage, nous pourrions signaler que ce sens serait ce que l'enseignant cherche à transmettre à ceux qui sont censés apprendre.

En guise de résumé, dans sa proposition, Sensevy affirme que les gestes d'enseignement et les gestes d'étude fusionnent dans un ensemble organiquement coopératif, c'est-à-dire que « l'opération de l'un déclenche celle de l'autre et inversement, dans des transactions finalisées sur la construction de l'objet de savoir » (*ibid.*). Chez ce chercheur, l'action didactique est un exemple d'action conjointe où il y a, plutôt que deux contreparties, deux instances, le Professeur et l'Elève, qui doivent interagir autour d'un objet, le savoir. Entre les apprenants et l'enseignant s'établit alors un jeu didactique dans lequel « deux joueurs coopèrent et se coordonnent, et dans lequel l'un des deux joueurs (que l'on va appeler B), gagne si et seulement si le second joueur (que l'on va appeler A) gagne » (*ibid.*).

Dans cette même ligne de pensée, Cross (2010 : 45) rappelle, à la suite de Schubauer-Leoni *et al.* (2007 : 56), que « l'action conjointe est guidée par une intention conjointe, qui est caractérisée par une interdépendance de buts, distincts pour l'élève et pour l'enseignant ». En l'occurrence, ces buts distincts seraient, à notre humble avis, la transmission des connaissances chez l'enseignant et l'appréhension de ces connaissances de la part des apprenants lors du processus d'enseignement-apprentissage. Nous considérons que pour que ce processus parvienne à son essence, à savoir enseigner et apprendre, les actions de l'enseignant et celles des apprenants ne se doivent pas d'être parallèles mais complémentaires car, tel que le souligne Schubauer-Leoni *et al.* (2007 : 56) à la suite de Bange (1994), [...] « chacun ne peut atteindre son objectif que si l'autre atteint le sien ». Cette idée est contenue dans les définitions de coopération de Baudrit (2005) et de Golub Friedhoff (2011) citées dans notre mémoire à la section 1.2. Nous pourrions parler alors d'une interdépendance entre des buts distincts qui va permettre à tous les

intervenants de motiver, supprimer ou réorienter les actions de l'autre dans le but d'atteindre leur (s) objectif (s).

1.4.1 Modélisation de l'action conjointe

Le fait d'envisager les interactions enseignant-apprenant comme une suite d'actions coordonnées, conjointes où le statut de vainqueur dépend du fait que tous les interactants atteignent leurs objectifs, a amené certains auteurs à modéliser l'action conjointe et à décrire en détail le type d'action réalisée par les intervenants.

D'après Schubauer-Leoni *et al.* (2007 : 58), le modèle de l'action conjointe a vu le jour en didactique des mathématiques à partir de « Course à vingt », une situation fort réputée car plusieurs auteurs se sont appuyés sur elle pour réaliser leurs études (*ibid.*). Le modèle permet de rendre compte des actions qui ont lieu dans la classe tout en prenant en considération les relations qui s'établissent entre l'enseignant, les apprenants, le milieu et l'(les) objet (s) d'enseignement. De même, il prête attention à la directionnalité des interactions (professeur - élève, élève - élève, élève - groupe-classe - professeur), les différentes façons de faire travailler les apprenants (solo, dyade, triade, petit groupe ou groupe-classe), les manières de faire et les tâches proposées. Leur prototype de modèle regroupe les catégories de l'action conjointe où ils y déclinent les différentes catégories, de manière à illustrer le double travail de l'enseignant et des élèves.

Figure 1 : Catégories de l'action conjointe (Schubauer-Leoni, 2007 : 58)

Catégories de l'action conjointe professeur-élèves			
Structure fondamentale de l'action conjointe			
DÉFINIR / RÉGULER & GÉRER L'INCERTITUDE / DEVOLUER / INSTITUER			
TYPES DE TÂCHES	TYPES DE GESTES TECHNIQUES ET D'ACTION		
CONSTRUCTION DE LA RÉFÉRENCE, INDICATION	1-MÉGÉNESE	DÉNOMINATION / DÉSIGNATION DES OBJETS DU DISPOSITIF Ostension (éléments verbaux, gestuels, matériels, graphiques) de la part de P Diffusion de désignations produites par un ou plusieurs Els	INSTRUMENTS VERBAUX ET NON VERBAUX Usages des pronoms, marqueurs oraux, notations
		ELABORATION D'UNE RÈGLE D'ACTION POUR ENTRER DANS LA SITUATION/ LA TÂCHE ET POUR LA TRAITER (à propos du faire du dire du prouver) Indication/préscription de la part de P Co-construction (P en coopération avec un ou plus Els)	
		DÉNOMINATION/DÉSIGNATION DE TRAITS PERTINENTS (à propos du faire du dire du prouver) Identification et dénomination de TP - de la part de P Questions d'un E relative à un TP → reprise/non reprise par P questions de P → réponse d'un E comportant un TP → reprise/non reprise par P	
REPÉRAGE D'UNE CONTRADICTION (à propos du faire du dire du prouver) Identification et dénomination - de la part de P - de la part de Els → reprise/non reprise par P Résonance sur une proposition contradictoire - provenant de Els → reprise / non reprise par P			
GESTION DES TERRITOIRES ET DES TEMPORALITÉS	2-TOPOGÉNESE	GESTION DES PHASES DE L'ACTIVITÉ DES ELS Position d'accompagnement et de transition gestion individuelle (P avec E) gestion collective (P avec Classe) 1.2 Suspension de l'action par P (Ei ou Classe sans P)	
		GESTION DES POSITIONS TOPOGÉNÉTIQUES DE P (à propos du faire du dire du prouver) Postulation mimétique (P au niveau de E ou CI) Mise à distance, retrait (Els, CI travail sans intervention de P) Surplomb topogénétique (P statue, évalue la pertinence du faire du dire du prouver) Coalition (P instaure / joue avec « coalition entre E contre CI ou CI contre un E... »)	
	3-CHRONOGÉNESE	GESTION DES TEMPORALITÉS : TEMPS DIDACTIQUE DE P / TEMPS D'APPRENTISSAGE DE LA CLASSE Appel à la mémoire didactique (MD) de la classe initie par P diffusion par P d'un élément de MD évoqué par un ou plus Els Anticipation / finalisation d'actions possibles par P par Els / CI relativement à une diffusion à la charge de P Ralentissement/accélération de l'action par P par Els / CI → reprise / pas reprise par P Orientation de l'action en fonction d'éléments nouveaux repérés par P en fonction d'él. Nouveaux repérés par Els) diffusés / pas diffusés par P Repérage d'indices de fin d'activité par P par Els) diffusés / pas diffusés par P Déclarations d'avancées par P dans un but d'institutionnalisation par un ou plus E → reprise par P Relance de la part de P à l'égard de un E ou la CI entière	

A l'instar de Sensevy (2006 : 211 ; 2007 : 30), Schubauer-Leoni *et al.* nous présentent la genèse de l'action conjointe sous forme de trois volets : la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse. Dans le cas de la mésogénèse, il s'agit de rendre compte de la manière dont un enseignant introduit l'(les) objet(s) dans le milieu (Cross, 2010 : 45). Ce processus correspond à « l'élaboration d'un système commun de signification entre le professeur et les élèves » (Sensevy, 2007 : 30). La mésogénèse décrit aussi le cadre d'enseignement et définit la tâche à réaliser.

La chronogénèse, pour sa part, fait référence à la disposition des objets à enseigner dans l'axe du temps. Cette organisation dans le temps n'appartiendrait pas qu'au professeur. Nous sommes de l'opinion qu'elle serait aussi conditionnée par la diversité des attitudes qui peuvent être assumées par les interactants. Ainsi, un apprenant qui ne comprend pas un énoncé aurait tendance à demander une reformulation, ralentissant ainsi le rythme du cours. Dans le cas contraire, en l'absence de questions ou de doutes visibles de la part des apprenants, le professeur accélérerait le rythme de l'enseignement. Par ailleurs, le professeur pourrait faire appel à des éléments de mémoire didactique des élèves, c'est-à-dire à des contenus qu'ils sont censés connaître car ils ont déjà été étudiés lors des séances précédentes ; ou il reprendrait les idées d'un élève pour les faire reformuler et ainsi vérifier la compréhension collective de l'énoncé. Ainsi, aussi bien l'enseignant que les élèves modifieraient d'une manière ou d'une autre la disposition des savoirs dans le temps et la transition entre les activités proposées par l'enseignant.

La dernière catégorie est celle de la topogénèse. Elle met en évidence la distribution des rôles (Cross, 2010 : 45) entre les acteurs de la classe et renvoie au partage de responsabilités pendant l'interaction (Sensevy, 2007 : 211). Même si dans la relation enseignant-enseigné le « travail est déjà prédéfini par avance parce qu'il y en a un qui sait et un autre qui ne sait pas » (Pléty, 1996 : 89), ou qui sait moins, nous suivons Cross (2010 : *ibid.*) lorsqu'il affirme que « cette répartition est le fruit d'une négociation qui précise les tâches dévolues à l'élève et celles dévolues à l'enseignant ». Ainsi, nous pensons que la négociation des rôles ne cesse jamais de se produire lors du déroulement de l'action didactique. En effet, pendant le déroulement d'une séance, les interactants jonglent entre les fonctions d'informateur, de médiateur et d'évaluateur en fonction de la tâche à réaliser et du savoir en question.

Ces points que nous venons de signaler nous confortent dans notre idée que le modèle nous aiderait, dans le cadre de notre recherche, à envisager les gestes d'enseignement et les gestes d'apprentissage dans les cours observés comme un ensemble d'éléments corrélés. Dans ce sens, le modèle permettrait de mieux décrire les interactions entre tous les acteurs d'une classe. En mettant en relation l'action enseignante et l'action apprenante dans une même représentation graphique, il met en avant le principe que les actions de l'enseignant et de l'apprenant sont indissociables car complémentaires et qu'à tout moment ils veulent agir ensemble.

1.5 La coopération en termes de coaction

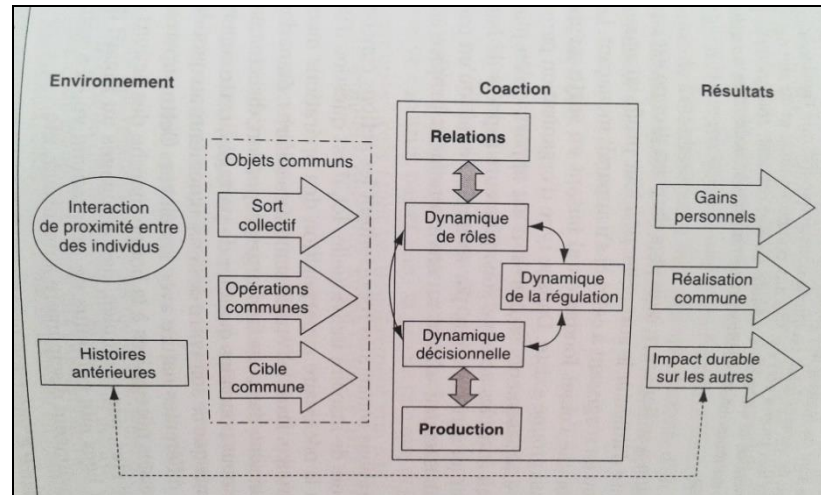
Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, la coordination dans le travail collectif est aussi envisagée sous forme de coaction. Ce terme a été plutôt utilisé dans des recherches concernant la collaboration⁴ entre des équipes pédagogiques de différents établissements scolaires, au sein d'une même institution ou entre des membres d'un même groupe (Corriveau *et al.*, 2010).

Dans ce cas, Corriveau *et al.* (2010 : 94) proposent d'envisager la coaction comme une démarche propre au travail collectif du fait que les acteurs qui y participent sont censés conjuguer leurs propres styles et connaissances afin d'aboutir à un produit unique. En l'occurrence, un produit fini qui sera le résultat d'une co-élaboration (Piot, 2010 : 39). Il est important de souligner que cette vision repose sur une confluence de volontés afin de parvenir à un produit commun. C'est dans ce sens que nous trouvons des ressemblances avec la coopération telle que définie par les auteurs cités en section 1.2, dans la mesure où tous les intervenants prennent conscience de leur appartenance à un groupe qui n'a qu'un seul objectif. C'est ainsi que la coaction pourrait être définie comme « un enchaînement d'action accomplies et de décisions prises concurremment et de façon plus ou moins conjointe par un collectif d'acteurs reconnaissant leur appartenance à celui-ci » (Corriveau, 2010 : 96).

Corriveau et ses collègues (*ibid.* : 102), nous présentent leur propre vision de la dynamique de la coaction dans un schéma qui comprend quatre composantes essentielles, à savoir, les regroupement des individus, les objets communs, la coaction et le résultats.

⁴ Au sens de travail coordonné.

Figure 2 : Construit de la dynamique de la coaction (Corriveau et al., 2010 : 101)



Pour ces auteurs, « la dynamique de la coaction » (*ibid.*) se réfère aux rapports interactionnels auxquels des interactants sont exposés lorsqu'ils sont amenés à travailler ensemble autour d'un ou de plusieurs objet(s) d'action. Dans leur modèle, les auteurs mettent en avant trois types d'objets communs qui guideront les actions des membres du groupe : le sort collectif, les opérations communes et la cible commune.

Lorsque des individus travaillent ensemble, ils créent une identité propre au groupe de travail qui constitue un sort collectif attachant les uns aux autres. Cet attachement peut être interprété comme une interdépendance mutuelle, dans le sens où toutes les actions réalisées par chacun auront des retombées plus ou moins importantes sur les actions de chaque membre de l'équipe. Les opérations communes sont toutes les actions entreprises par les co-équipiers en fonction de la cible commune qui conduira les acteurs impliqués à s'engager dans la tâche à réaliser et à coordonner leurs actions (*ibid.* : 103).

La coaction est la deuxième composante du schéma. Elle existe dans la mesure où les objets communs lui permettent d'exister. Selon les auteurs cités dans cette section de notre mémoire, dans la coaction le rôle joué par les relations qui se tissent entre les membres d'une équipe ou d'un groupe de travail va influencer leur production. C'est ainsi que chaque acteur fera sa contribution au produit final en assumant un rôle d'action précis et en menant à bien le travail associé à ce rôle. En assumant un rôle précis, les acteurs doivent prendre des décisions qui marqueront leur manière de percevoir leur relation. Cette perception sera constamment modifiée par la dynamique de la régulation qui interviendra en faveur de l'objectif du groupe (*ibid.* : 104).

De ce fait, l'interaction entre les trois dynamiques de la coaction permettra au collectif d'atteindre des résultats divers. Premièrement, ceux-ci émergeraient sous forme de gains personnels en termes d'appréhension et de développement de compétences.

Deuxièmement, ils peuvent apparaître sous forme de réalisation commune au regard d'un produit concret résultant du travail de groupe. Enfin, ces résultats se présenteraient comme impacts durables dans la mesure où ils sont susceptibles d'être réinvestis dans des pratiques ultérieures (*ibid.* : 105).

Ainsi, le modèle présenté nous amène à envisager la coopération comme une coordination d'actions qui ne se centrent pas sur la symétrie des savoirs mais sur la cohésion du groupe de travail et sur l'engagement de ses membres à l'activité commune. Pour que cette cohésion se fortifie, il est nécessaire que tous les acteurs s'identifient au groupe et que des liens d'empathie et de solidarité s'établissent entre eux. A ce titre, nous considérons que le modèle de coaction serait susceptible d'expliquer des attitudes coopérantes⁵ (Pléty, 1996) quand des individus sont amenés à travailler ensemble ; et cela aussi bien dans des situations de symétrie que d'asymétrie de savoirs. C'est bien le cas, comme nous le verrons plus tard, de notre terrain d'observation (cf. partie 2).

1.6 Notre vision de la coopération

Il est clair que les conceptions de l'apprentissage coopératif exposées sont multiples et mettent en avant, chacune à sa manière, des traits différents de l'échange coopératif qui se croisent et se chevauchent : coopération, collaboration, coaction, action conjointe.

L'analyse des postulats scientifiques précédents dévoile que même si l'apprentissage coopératif a été abordé de différents points de vue, il n'a jamais cessé de poser problème aux chercheurs en ce qui concerne sa définition et ses limites. D'autant plus que pour certains auteurs, tels que Gamble (2002), il ne suffit pas de mettre des apprenants ensemble pour parler de coopération. Pourtant, le travail coopératif n'a de réalisation possible que si l'enseignant encourage le travail à plusieurs. Un paradoxe qui a longuement hanté les spécialistes dans le domaine des apprentissages collectifs (cf. état des lieux de Baudrit, 2007 : 118).

Ainsi, dans cette section, nous ne prétendons imposer ni une vision unique du phénomène, ni des idées trop catégoriques. Notre présentation ne se veut en aucun cas une manière prescriptive d'envisager la coopération, et avec elle, l'apprentissage coopératif. Bien au contraire, elle vise à établir, à partir des postulats présentés dans les sections précédentes, certains paramètres susceptibles de caractériser, dans le cadre de notre mémoire, l'apprentissage coopératif. Pour ce faire, il est indispensable que nous

⁵ Ici nous avons décidé de garder le terme utilisé par Pléty dans son ouvrage.

revisions, avec prudence, des notions mises en valeur par certains et négligées par d'autres. Ainsi, nous réunirons le tout dans ce que nous appelons notre propre vision de la coopération et qui constitue notre positionnement théorique à l'égard de l'apprentissage coopératif.

Si l'on prend appui sur les auteurs analysés, le travail coopératif peut être décrit autour de cinq axes principaux :

- **Type de travail**

Des interactions coopératives sont susceptibles d'être observées lors du travail à plusieurs avec un minimum de deux individus. De ce fait, faire travailler les élèves ensemble est une condition indispensable pour l'apparition des échanges coopératifs. Le choix du nombre maximal de personnes autorisées à interagir sera réservé à l'enseignant tout en sachant que les regroupements avec trop d'individus ne facilitent pas une participation équilibrée à la tâche à réaliser. Les regroupements favorisés seront de nature hétérogène : des élèves de professions, goûts et caractères divers.

- **But(s) commun(s)**

Tout le travail de l'équipe gravite autour d'un/des objectif(s) commun(s) que l'enseignant lui attribue par le biais d'une activité précise ou que le groupe s'attribue lui-même. Dans ce cas, nous considérons que le principe de base inhérent à tout processus d'enseignement-apprentissage est de favoriser l'appropriation de connaissances. Cet objectif n'est pas incompatible avec celui qui est imposé au groupe de travail par la tâche à réaliser. Le but d'appropriation de savoirs et les manières de le faire peuvent être amenés à se reconfigurer au cours de l'action didactique en fonction de plusieurs facteurs comme le contexte, les co-équipiers et leurs besoins, etc.

- **Acteurs concernés et climat d'interaction**

Comme le souligne Mérabet (2006 : 25) :

La coopération voit l'élève comme une personne qui participe activement à son apprentissage, prend part aux décisions de gestion, interagit avec ses camarades de classe dans un esprit d'entraide et de solidarité et apprend à solutionner les conflits dans le respect mutuel. Elle préconise aussi la création d'un climat de classe qui assure que chaque membre du groupe se sente accueilli et respecté dans ce qu'il est comme personne,

avec ses talents et ses limites, une classe où règne le désir de travailler ensemble pour le bien des uns et des autres.

Cependant, sa définition nous semble restreinte dans la mesure où elle ne tient pas compte de tous les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage. Des interactions coopératives seraient susceptibles d'être observées aussi bien dans des situations de symétrie des savoirs que d'asymétrie des savoirs. De ce fait, elles comprendraient autant les interactions ayant lieu entre les apprenants que celles entre les apprenants et l'enseignant. Il ne faut pas oublier que la classe est un lieu d'interaction entre des acteurs distincts où les interactants « sont coresponsables de la construction et négociation du sens » (Cambra Giné, 2003 : 69). A cet égard, un climat de travail dans une ambiance de motivation, de solidarité et d'empathie pourrait contribuer à résoudre d'éventuelles situations de désaccord dans un respect mutuel pendant les échanges.

- **Interdépendance**

Tous les chercheurs accordent de l'importance à l'interdépendance en la considérant comme l'un des facteurs fondamentaux de ce type d'apprentissage et qui permet d'optimiser les apprentissages de chaque élève. Pour nous, cette interdépendance est plutôt une complémentarité des actions plurielles dans la construction du savoir. Tous les acteurs du groupe s'efforcent de valoriser les apports des autres en les voyant comme une source de développement personnel sans que l'accomplissement de la tâche serait peu probable.

- **Autonomie et responsabilisation des intervenants**

Par le biais de la coopération, les interactants seront amenés à participer activement à la co-construction des connaissances. Ainsi, l'encouragement aux échanges et la participation équilibrée de tous à la tâche sont des principes véhiculés par la coopération. Les intervenants seront libres de partager leurs idées et pourront avoir recours à un autre co-équipier en cas de doute ou d'impossibilité de réalisation de la tâche. Un autre aspect à considérer est la notion d'accompagnement qui sous-tend la coopération. Les apprenants comptent sur une marge d'action autonome, guidée et régulée par l'enseignant si nécessaire.

De ce fait, nous pourrions à présent définir l'apprentissage coopératif comme une forme d'enseignement-apprentissage mise en place par l'enseignant ou par les apprenants au cours de laquelle des individus travaillent ensemble afin d'atteindre un objectif

commun. Ceci met en avant le fait que chaque acteur n'atteindra ses objectifs que si ses coéquipiers atteignent les leurs. La mise en œuvre de ce dispositif serait caractérisée par une interdépendance fonctionnelle, une hétérogénéité et une dynamique de statuts (cf. Baudrit, 2005 : 121).

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous nous sommes proposé de faire une synthèse de travaux portant sur la coopération. A cette fin, nous avons cité les recherches de Baudrit (2005), de Sensevy (2007 ; 2008), de Schubauer-Leoni (2007) et de Corriveau *et al.* (2010) pour n'en citer que quelques-unes. Nous avons de même présenté des problématiques qui constituent le noyau dur des analyses en matière de coopération, telles que la distinction entre coopération et collaboration, la vision particulière de quelques auteurs sous les dénominations d'action conjointe ou de coaction, la directionnalité des interactions dans des échanges coopératifs, ainsi que d'autres éléments qui nous ont aidé à proposer notre propre vision de la coopération.

Dans ce sens, il nous semble essentiel de retenir que le principe de la coopération envisage les réalisations à plusieurs comme un enchaînement d'actions involontaires ou souhaitées du collectif qui y prend part. C'est un travail coordonné centré sur un objectif commun dont tous les interactants tireront profit. La coopération, telle que nous l'entendons, sous-tend l'idée que l'hétérogénéité des regroupements fait avancer le travail et que cette diversité comporte des traits variés qui peuvent se manifester à des niveaux différents : équilibre ou déséquilibre de savoirs, nature solidaire ou conflictuelle de relations entre les intervenants, degré d'engagement dans la tâche à réaliser, complémentarité des actions et degré d'autonomie accordé aux interactants.

Toutefois, nous sommes conscient de la diversité des recherches et des avis partagés en matière de coopération. C'est pour cela que les aspects mentionnés à la fin du paragraphe antérieur, et d'autres encore, mériteraient une présentation plus approfondie. Nous nous y attellerons dans le chapitre suivant.

Chapitre 2. Coopération et interaction en classe

Dans ce chapitre nous nous proposons d'analyser la coopération sous l'angle de l'interaction. Nous voudrions insister sur le fait que des interactions coopératives sont susceptibles d'émerger dans la classe indépendamment du niveau de connaissances des intervenants et au-delà de la volonté exprimée de l'enseignant de proposer un travail à plusieurs. La nature même des interactions en classe conduit les interactants à coordonner leurs actions et à se soutenir afin de co-construire un dialogue et de se faire comprendre.

C'est ainsi que dans ce chapitre nous voudrions nous intéresser aux différents types d'échanges coopératifs qui apparaissent lors de l'interaction en classe et à la place que chaque interactant occupe durant ces échanges. Cela nous amènera à analyser l'interaction non seulement comme un phénomène verbal mais aussi comme un processus où le non-verbal tient sa place dans la co-élaboration de significations.

De ce fait, nous allons nous servir de postulats décrivant non seulement l'agir enseignant mais aussi les actions des apprenants dans un but coopératif d'apprentissage. C'est ainsi que le chapitre est structuré en sept sections centrales autour de trois thèmes principaux : les interactions en classe sous une perspective de coopération qui regroupe l'action enseignante et apprenante ; l'hétérogénéité dans la classe et sa répercussion dans la gestion de classe ; le rôle de l'enseignant lors de la mise en place du travail à plusieurs dirigé par lui.

2.1 Les interactions en classe de langue : point de départ des échanges coopératifs

L'interaction est définie couramment comme une « action réciproque »⁶. En sciences du langage, les chercheurs, en fonction de leurs domaines respectifs et de leurs objets de recherche, usent de ce terme en se focalisant sur des aspects particuliers des échanges entre individus (Mahieddine, 2009 : 24). Toutefois, ce qui nous intéresse dans ce chapitre est de comprendre comment les interactions en classe favorisent la coopération entre tous les acteurs. Comme le suggèrent Baylon & Mignot (1991) :

⁶ Dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert*, édition de 1994.

Le terme d'interaction suggère dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier (cités par Mahieddine, 2009 : 25).

De ce fait, nous considérons que les interactions sont à la base du processus d'enseignement-apprentissage dans une classe de langue (cf. Pekarek Doehler, 2000). Cette perspective interactionniste de l'apprentissage est fondée sur l'idée que « l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers » (*ibid.*). Dans le même ordre de pensée, nous soulignons, avec Matthey & Véronique (2004), que c'est dans l'interaction qu'apparaîtra une négociation conversationnelle. En effet, les échanges permettront aux interactants de « surmonter les incompréhensions et malentendus », de se mettre d'accord en ayant recours à des « stratégies de facilitation, de collaboration et de négociation » (Matthey & Véronique, 2004, np). C'est donc dans l'interaction que des échanges coopératifs peuvent émerger. Ceci est d'autant plus le cas dans la classe de langue, où « il s'agit d'une interaction verbale et non verbale, avec une structure d'échange face à face où les participants peuvent et doivent, en principe, devenir co-énonciateurs » (Cambra Giné, 2003 : 70).

Avec la notion de co-énonciation, Culioli (1990) met en relief le double travail auquel tout participant à une interaction se voit confronté ; il est doté, en même temps, de deux fonctions inséparables dans l'interaction : celle d'expéditeur et celle de destinataire des messages qui s'échangent. En tant qu'expéditeur, il régule ses paroles tout en pensant à la manière dont son interlocuteur va les interpréter ; en tant que destinataire, il est obligé d'adopter la vision de l'autre et de reformuler les idées de celui-ci pour les comprendre (Duarte, 2010 : 20). Dans ce sens, ils s'efforcent d'agir de concert pour que leur interaction ait du sens.

A cela il faudrait ajouter que dans une classe de langue, le but principal des interactions étant l'enseignement-apprentissage « d'objets de savoir » (Cicurel, 2011a : 23), l'imbrication expéditeur-destinataire va mener les interactants à construire du sens ensemble, à le négocier afin de se comprendre mutuellement. Ainsi, lors de la communication en classe de langue, l'enseignant et les apprenants se trouvent dans une

situation d'interaction autour d'un thème précis qui les amène à co-construire du sens dans un but de communication et d'apprentissage.

Afin de mieux expliquer en quoi consiste, dans le cadre de la classe de langue, l'idée de l'action mutuelle, nous allons reprendre l'exemple que Tellier (2006 : 62) présente dans sa thèse. Soit deux individus qui participent à une interaction en classe. Lorsque celui qui parle produit un énoncé, il va agir directement sur celui qui écoute. En l'écoutant, le récepteur de l'énoncé lui aussi produit des signaux (regards, mimiques, onomatopées qui expriment son accord, etc.) à l'égard de l'énoncé de l'émetteur. Donc, en même temps que l'émetteur produit de l'information, il reçoit aussi des signaux non verbaux susceptibles d'orienter de façon inattendue la suite de son discours. Si le destinataire de l'information fronce le sourcil en signe d'incompréhension, par exemple, l'émetteur sera contraint de chercher une autre stratégie pour se faire comprendre : revenir sur ce qu'il a dit en expliquant de manière plus simple, illustrer avec des exemples, etc. De ce fait, lors de l'interaction en classe, les partenaires de l'échange peuvent être, à tour de rôle, émetteurs et récepteurs d'information verbale ou non verbale.

Dans cette même logique, Mahieddine (2009) affirme que

L'interaction repose sur les mécanismes de réciprocité, de coordination et de coopération. La réciprocité désigne le fait que les rôles d'acteur et de coacteur sont interchangeables ; c'est d'ailleurs par elle que l'action sociale devient interaction. Quant à la coordination et la coopération, elles signifient qu'au cours de la communication, les interactants agissent, l'un par rapport à l'autre, de manière rationnelle et cohérente, en vue de satisfaire des objectifs de communication (2009 : 25).

Dans ce cas, les interactants ont un objectif en commun, se comprendre, et à ce titre ils enchainent leurs actions avec souvent, superposition de rôles interactifs pendant l'échange.

Un autre aspect à considérer est le rôle joué par la reprise des énoncés pendant l'interaction, laquelle constitue une aide pour clarifier le texte-source. En ce sens, « la reprise constitue l'inscription du locuteur dans le dialogue, et lui permet ainsi d'opter pour un positionnement » (Nicolas, 2014 : 143). Toute reprise de discours véhicule les intentions de la personne qui la fait. Elle vise à confirmer, refuser ou insister, de façon partielle ou totale, sur un message qui précède, permettant de bâtir ainsi un espace commun de création de significations validées ou refusées par les interlocuteurs (*ibid.*). Nous pourrions alors dire, en suivant les principes de fonctionnement de la coopération, que les

reprises des énoncés sont une façon de participer à la co-construction du sens dans une classe et qu'elles fournissent des pistes aux interactants en ce qui concerne la justesse de leurs réponses.

C'est pour cela que nous envisageons les interactions en classe de langue dans une visée coopérative. Ainsi, nous suivons Griggs (2007) lorsqu'il propose qu'

une interaction verbale se présente comme reposant sur une organisation située localement ; les participants coordonnent leurs conduites entre eux et négocient en permanence le sens des énoncés, par l'adaptation réciproque de leur discours et de leurs interprétations, en tenant compte des effets qu'ils cherchent à produire dans le contexte précis qui les réunit (cité par Nguyen, 2013 : 119).

Dans cette définition, nous trouvons l'idée d'une activité réalisée à plusieurs avec une coopération étroite entre celui ou ceux qui parle(nt) et celui et ceux qui écoute(nt). On pourrait même signaler, avec Nguyen (2013 : 120), qu'il est question d'une activité conjointe lors de laquelle chaque interactant agit à l'égard de l'autre dans la mesure où il va provoquer et conditionner des réactions de l'autre partie. Ainsi, chaque locuteur façonne sa production en fonction des besoins et des réactions de son/ses auditeur(s), et cela en s'appuyant sur des éléments verbaux et non verbaux afin d'assurer l'intercompréhension (*ibid.*).

2.2 La multicannalité des interactions : le recours au non-verbal dans la co-construction de savoirs

Pour Kerbrat-Orecchioni (1990), « tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles — parler c'est échanger, et c'est échanger en échangeant » (cité par Cicurel, 2011a : 19). Ces influences mutuelles se présentent non seulement comme des éléments verbaux mais aussi comme des éléments non verbaux qui viennent compléter la signification de ce qui est dit et qui contribuent à provoquer l'/les effet(s) voulu(s).

Dans une classe de langue, le non-verbal s'érige comme complément du verbal, c'est-à-dire que les gestes corporels, les montées et les descentes de la voix, les moments de pause, etc. peuvent jouer un rôle primordial dans la co-construction de sens lors d'une action plurielle. De ce fait, quand le message véhiculé par le canal verbal s'avère ambigu

ou imprécis, les données prosodiques et mimo-gestuelles permettent de réévaluer le contenu et d'en révéler la signification exacte (Nguyen, 2013 : 123).

Dans sa thèse, Tellier (2006) affirme que les « gestes permettent de diminuer les situations d'incompréhension » (2006 : 62) dans la mesure où ils fournissent des informations contextuelles (*ibid.* : 66). Le cas de l'élucidation lexicale pourrait nous apporter une piste en ce qui concerne la complémentarité du verbal et du non-verbal dans la classe. Lorsque dans une classe de langue, il y a un mot inconnu pour un ou plusieurs participants, celui qui connaît le sens du mot peut accompagner son explication de gestes. Dans ce cas son corps devient un outil pédagogique facilitant l'accès au sens.

Tellier (2008 : 2), en parlant de l'agir enseignant, signale que les gestes peuvent être regroupés en trois catégories : les gestes d'information, les gestes d'animation et les gestes d'évaluation. Les gestes d'information fournissent essentiellement trois types de pistes : grammaticales, lexicales et phonétiques. Ainsi, pour faire référence aux temps verbaux dans une phrase, l'enseignant peut tracer un axe du temps avec son corps et signifier le passé, le présent et le futur avec ses mains. De même, par le biais des gestes, les interlocuteurs peuvent aussi bien échanger des détails servant à décrire un mot que signaler avec leurs mains une courbe intonative montante ou descendante. En ce qui concerne les gestes d'animation, l'auteure souligne qu'ils visent à réguler tout ce qui se passe dans la classe : continuer, arrêter, donner la parole, gérer le matériel, etc. Quant aux gestes d'évaluation, ils englobent les gestes pour féliciter, approuver ou signaler une erreur (*ibid.* : 4).

Or, les gestes ne sont pas des actions réservées à l'enseignant. Les apprenants eux aussi peuvent s'en servir, notamment dans des situations d'intercompréhension. Ainsi, lorsqu'ils essaient d'expliquer une idée, aussi bien lors d'une interaction apprenant-apprenant qu'apprenant-enseignant, la gestuelle prend parfois le dessus par rapport au verbal à des moments où l'élève ne dispose pas de suffisamment de ressources linguistiques pour se faire comprendre.

De façon générale, nous pourrions signaler, avec Tellier (2006), que les gestes permettent de faire attention aux différents styles d'apprentissage des élèves dans la mesure où il y en a qui sont plus visuels et kinesthésiques. Ils facilitent l'accès au sens sans passer par une langue autre que celle que les apprenants sont en train d'acquérir. Cependant, il est à souligner que le code gestuel de tous les acteurs d'une classe de langue étrangère culturellement hétérogène n'est forcément pas le même. En effet, chaque communauté linguistique use d'un répertoire gestuel qui n'est nécessairement pas connu

ou utilisé par d'autres communautés (Cosnier, 1982, repris par Tellier, 2008 : 5). Dans une classe de langue, ce fait peut conduire à d'éventuels moments d'incompréhension ou de malentendus qui risquent d'entraver la communication. C'est pour cela que les interactants s'efforcent de créer un code de représentations gestuelles commun à la classe susceptible d'intervenir dans la co-construction de sens (*ibid.*). Ainsi, les gestes contribuent à centrer l'attention sur l'action de la personne qui parle et à garder la motivation de l'interlocuteur en diminuant l'asymétrie entre les interactants par rapport à la langue.

2.3 Symétrie des savoirs, rôles et statuts des intervenants dans l'interaction coopérative

Pour Connac (2009 : 13), l'apprentissage coopératif se matérialise très souvent dans des situations où les interactants ont la possibilité de solliciter quelqu'un d'autre afin de surmonter une difficulté. Dans la classe de langue, il est à remarquer que tous les individus qui participent aux interactions n'ont pas le même niveau de connaissance. En effet, il est à considérer que lors de l'interaction en classe, il y a une position dite haute réservée à l'enseignant et aux élèves les plus forts du point de vue cognitif et une position dite basse occupée par celui ou ceux qui ne savent pas ou qui savent moins. Toutefois, il est à considérer que les positions ne dépendent pas que des connaissances. Elles peuvent être l'objet de redistributions pendant l'interaction (Muller, 2010 : 2). De cette manière, le cadre interactif dans lequel se déroulent les échanges influence la reconfiguration des rôles assumés par les participants. Cette négociation des places dites haute et basse peut se manifester, lorsque les apprenants prennent l'initiative de contester les idées de l'enseignant ou quand ce dernier se limite à une simple observation des échanges entre les apprenants sans aucune intervention de sa part (*ibid.*). Nous tenons à spécifier que, dans le cadre de notre mémoire, les désignations de position haute et basse sont utilisées pour faire référence à ceux qui sont les plus ou les moins compétents d'un point de vue cognitif.

Or, l'asymétrie de savoirs n'empêche pas que des liens coopératifs se tissent entre les interactants étant donné qu'ils auront la possibilité de s'aider, de s'entraider et d'agir ensemble « par et dans la rencontre éducative » (*ibid.* : 21). De ce fait, plus qu'un désavantage, l'asymétrie de connaissances se pose en véritable atout co-constructif dans l'acquisition collective des savoirs car tous les acteurs fournissent des informations de natures différentes susceptibles d'influencer les appréhensions réciproques.

Dans cette ligne de pensée, il faudrait signaler que par le biais de la coopération, tous les intervenants à une interaction, qu'ils se trouvent en position haute ou basse, sont

censés mobiliser des connaissances préalables qui font partie de leur savoir encyclopédique. Dans le cas de l'enseignement de langues, ce serait le résultat des cours qu'ils ont suivis, des interactions auxquelles ils ont participé, des documents qu'ils ont lus et entendus, etc. Il ne faut pas oublier, comme le rappelle Lévy (1995) que « chaque être humain est, pour les autres, une source de connaissances. Tu as d'autant plus à m'apprendre que tu m'es étranger » (cité par Saint-Luc, 2011 : 95). A cela il faudrait ajouter que l'appropriation d'une langue dépend en partie du contexte dans lequel se réalise cette appropriation (Baroni & Jeanneret, 2008). Ainsi, dans un milieu homoglotte⁷, par exemple, les modes d'exposition à la langue se diversifient (environnement scolaire, familiale et social). Pour perfectionner leur niveau de français, les apprenants s'appuient non seulement sur les données linguistiques étudiés en classe mais aussi sur leur environnement francophone (*ibid.*), qui peut varier d'apprenant à l'autre. Ainsi, chaque élève est en mesure d'apporter, en fonction de la tâche à réaliser, des arguments et des éléments nouveaux et uniques susceptibles de favoriser les apprentissages réciproques. De ce fait, les nouveaux éléments vont constituer une aide informationnelle à l'interlocuteur pour la construction de nouvelles significations. Cela met en évidence, dans une situation idéale, le caractère égalitaire des statuts et des rôles pendant l'interaction en classe. Les acteurs se trouvent tous dans des situations où ils informent, facilitent, orientent, exercent le rôle de médiateur et évaluent ce qui est dit.

2.4 La coopération, une notion qui se décline : aide / entraide/ tutorat

La coopération permet et favorise les acquisitions (Brauer, 2011 : 104). Durant le processus d'enseignement-apprentissage par le biais de la coopération, l'enseignant ne constitue pas la seule interface avec les savoirs (Connac, 2009 : 53). S'il est vrai qu'en tant qu'enseignant il est investi du rôle d'expert, il n'est pas dans tous les cas le souverain fournisseur de toutes les assistances qui émergent dans la classe. En effet, les apprenants peuvent aussi, dans bien des cas, remédier au manque de connaissances et s'approprier des savoirs nouveaux lors de la réalisation d'une activité à plusieurs. C'est ainsi que l'apprentissage coopératif passe alors par des situations d'aide, d'entraide ou de tutorat qui reposent sur une posture asymétrique (*ibid.*). A cet égard, adopter une suite de postures allant de l'aide au tutorat permettrait de faire évoluer les places hautes et basses auxquelles

⁷ La langue apprise est aussi la langue de la classe et la langue du milieu environnant (cf. Gajo, 2000 : 16).

l'asymétrie des savoirs soumet les apprenants dans une classe. De cette manière, une telle succession favoriserait une réciprocité qui se traduit par des échanges successifs d'offre et de demande entre plusieurs individus (Saint-Luc, 2011 : 86).

Les relations coopératives dans une classe peuvent se présenter alors sous trois formes : l'aide, l'entraide et le tutorat (Connac, 2009 : 53). En parlant des classes coopératives regroupant des enfants, Connac définit ces trois formes de coopération comme suit :

- « L'aide où un enfant reconnu comme expert vient apporter ses connaissances à un autre qui en a manifesté le besoin » (*ibid.*) ;
- « L'entraide qui voit deux ou plusieurs enfants se réunir pour tenter à plusieurs de résoudre un problème ou une difficulté » (*ibid.*) ;
- « Le tutorat où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat » (*ibid.*).

Concernant ces trois réalisations de l'interaction coopérative, Connac (2009 : 54 ; 2012 : 102) affirme qu'elles bénéficient aussi bien aux pourvoyeurs de soutien qu'aux récepteurs. Dans ce sens, celui qui offre son support s'efforce de réactiver, mobiliser et transférer ses connaissances tandis que celui qui le reçoit surmonte un obstacle qui le bloquait dans sa tâche et devient ainsi en mesure de poursuivre son travail de manière autonome. De même, nous sommes de l'avis que ces variantes coopératives tiennent compte de la directionnalité et de la spontanéité des interactions (*ibid.*). Ainsi, si nous élargissons les trois variantes à n'importe quelle classe de langue, celles-ci pourraient être décrites comme suit.

Dans une situation d'aide, un individu qui se reconnaît comme expert ou comme ayant un degré de connaissances plus élevé qu'un autre vient apporter son soutien à celui qui a signifié en avoir besoin. En l'occurrence il s'agit d'une action spontanée et non programmée de la part des interactants. Dans une interaction d'aide, le rôle d'expert peut être rempli aussi bien par l'enseignant que par un apprenant ayant des savoirs supérieurs à ceux dont dispose le demandeur de soutien. Comme le souligne Connac (2012 : 106), « n'importe qui peut aider à n'importe quel moment ».

Lors d'une situation d'entraide, deux ou plusieurs apprenants se réunissent pour essayer de trouver conjointement une solution à une difficulté qu'ils ont repérée. L'entraide place les interactants à égalité devant la tâche à réaliser. Ce processus se rapproche de ce que Baudrit consigne sous les termes de tutorat réciproque et de collaboration constructive.

Dans le cas du tutorat réciproque, « les protagonistes se soutiennent mutuellement dans la réalisation des activités scolaires » (Baudrit, 2010 : 36) ; dans la collaboration constructive, l'entraide se présente comme une « coordination des actions réalisées par deux ou plusieurs personnes pour mener à bien une activité commune » (Baudrit, 2007, cité par Connac, 2012 : 107).

Le tutorat suppose, pour sa part, l'acceptation par un individu reconnu expert et dans le cadre d'une activité précise, de prendre en charge l'accompagnement d'un autre individu en position basse afin qu'il gagne en autonomie dans le domaine du tutorat. Dans une relation de tutorat, le plus important est que le tuteur aide le tutoré à progresser (Peyrat, 2005 : 55). Cela amène Bensalah & Berzin (2009) à dire que « l'efficacité du tutorat prend son origine aussi bien dans la capacité des tuteurs à trouver des explications personnalisées à l'apprenant que dans la capacité des apprenants d'exiger d'eux-mêmes de bien comprendre ces explications et de les appliquer » (citées par Roco Fossa, 2011 : 121). Cela pourrait se traduire en termes de gains personnels pour les deux parties.

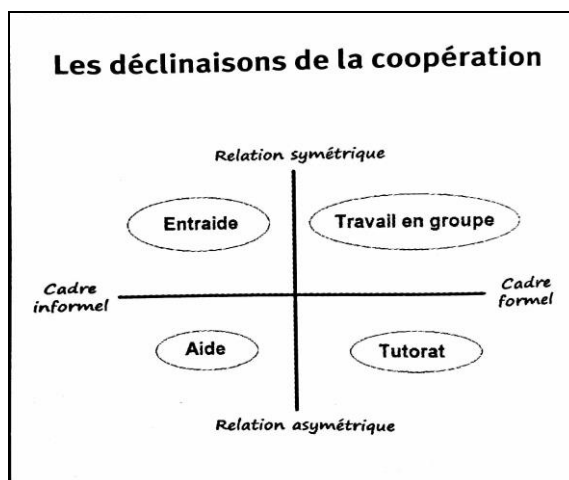
Il existe plusieurs classements du tutorat et divers critères sur lesquels s'appuient ces classements : l'âge, le niveau scolaire, le degré de formalité de l'action tutorale, l'espace partagé par le tuteur et le tutoré. Ces éléments ont conduit plusieurs auteurs (cf. état de lieux de Roco Fossa, 2011 : 113-128) à parler de tutorat inter-niveau, tutorat inter-école, tutorat intra-classe, tutorat informel, tutorat intra-âge, etc. (cf. Baudrit 1999 : 7). Cependant, dans le cadre de notre recherche, nous ne nous centrerons que sur les relations de tutorat ayant lieu entre des individus d'une même classe de français langue étrangère. Ceux-ci possèdent la particularité d'avoir des niveaux d'expertise différents, allant du niveau A1 au niveau B2 selon le CECR.

Les trois formes de coopération précédemment décrites pourraient être envisagées alors comme des déclinaisons de l'interaction coopérative. Ainsi, nous suivons Connac (2012) lorsqu'il propose que

(...) la coopération s'apparente à un terme générique regroupant l'ensemble de ses déclinaisons. Elle correspond à une situation d'échanges où des personnes ont la possibilité d'apprendre ou de produire en s'aidant mutuellement ou en s'entraidant. La coopération regroupe les situations d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe (2012 : 108).

Nous tenons à signaler que dans cette section nous ne développerons pas le travail en groupe étant donné qu'il sera abordé dans la section 2.6 de notre mémoire.

Figure 3 : Déclinaisons de l'interaction coopérative (Connac, 2012 : 108)



Si nous tenons compte des interactions coopératives telles que schématisées ci-dessus, deux axes d'analyse peuvent être dégagés : la symétrie de connaissances des interactants pendant les échanges et le degré de formalité/spontanéité des relations avec lequel se produisent les interactions.

Prenant en considération l'axe de la symétrie, nous remarquons que l'aide et le tutorat reposent sur une relation asymétrique entre les interactants. Cette asymétrie peut se traduire par un écart de savoirs et de fonctions tel que celui qui a des connaissances supérieures apporte son soutien au(x) plus faible(s). Ces types d'interactions asymétriques peuvent avoir lieu dans le cas de l'aide et du tutorat entre les apprenants ou entre les apprenants et l'enseignant. Par contre, les relations d'entraide et le travail en groupe impliquent des savoirs et des compétences proches, de façon à ce que tous les acteurs disposent d'une capacité similaire à apporter leur soutien si besoin. C'est pourquoi nous considérons que le travail en groupe et l'entraide ne seraient susceptibles de se matérialiser qu'entre les apprenants.

Si nous nous focalisons sur l'axe de la formalité des relations, il faut souligner le caractère spontané de l'aide et de l'entraide, c'est-à-dire que les participants décident de par sa propre volonté d'interagir à un moment donné pendant l'interaction. Du côté du tutorat et du travail en groupe, les relations coopératives sont marquées par une volonté exprimée de la part de l'enseignant, expert par excellence dans la classe, de faire travailler les élèves ensemble suivant les principes organisationnels et dynamiques de ces deux formes de coopération.

Or, toutes formes de coopération confondues, il est à remarquer que les relations d'aide, d'entraide, de tutorat et le travail en groupes ne sont pas faciles à encourager au sein d'une classe de langue. Et cela à cause de l'hétérogénéité à laquelle tout processus d'enseignement-apprentissage est soumis.

2.5 La gestion de l'hétérogénéité dans la classe de langue

La classe de langue est par nature un endroit hétérogène. Même dans les classes les plus homogènes à l'égard de l'âge et du niveau des interactants, une multitude de différences sont présentes tant dans les manières d'apprendre que dans les connaissances préalables, les croyances et le rapport au savoir (Meirieu, 2004 : 116). C'est à l'enseignant de gérer cette hétérogénéité tout en sachant qu'il n'existe pas de manière idéale de conduire une classe.

La gestion de classe se définit comme un ensemble de stratégies et de procédures nécessaires au maintien d'un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage (cf. état des lieux de Dufour, 2009 : 45). Dans ce sens, Doyle (1986, cité par Dufour, 2009 : 46) signale que « l'indicateur d'une bonne gestion est le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant ». Cette gestion de classe ne se résume pas à un contrôle de la discipline des élèves et ne se limite pas à la seule action de l'enseignant. En effet, les élèves prennent leur part dans la gestion de classe en conditionnant les choix pédagogiques et les actions de l'enseignant. Ainsi, nous ne parlerons pas de l'hétérogénéité de la classe mais des hétérogénéités des classes étant donné que nous suivons Sarrazy (2006 : 4) lorsqu'il affirme que les classes sont hétérogènes à plusieurs niveaux : origine économique-sociale, âge, niveau scolaire et besoins des élèves, manières d'apprendre, centres d'intérêt, etc.

D'après Fijalkow & Nault (2002), la gestion de classe ne se base pas que sur le contenu à faire apprendre mais aussi sur une capacité à créer des situations propices à l'apprentissage de chaque élève et à gérer des situations pédagogiques. Afin de créer un environnement favorable à l'apprentissage, l'enseignant est censé « gérer un climat de travail et un esprit de groupe, gérer l'espace et le matériel et gérer un code de vie en classe » (2002 : 234). En ce qui concerne la capacité à gérer des situations pédagogiques, la gestion se traduit en termes d'habiletés de la part de l'enseignant :

- « habileté à communiquer ;
- habileté à gérer l'action en salle de classe ;
- habileté à gérer des transitions ;

- habileté à questionner ;
- habileté à gérer différentes structures de classe et
- habileté à gérer des comportements déviants » (*ibid.*)

Néanmoins, la gestion de classe s'avère une tâche difficile et en mutation constante si l'on tient compte des caractéristiques particulières des élèves qui composent une classe. Ceci dit, l'enseignant doit faire en sorte de faire progresser tous les élèves en même temps. Alors, comme le souligne Perrenoud (1999, cité par Dufour, 2009 : 47), afin de favoriser les apprentissages, « gérer les différences et l'hétérogénéité est la dimension cruciale de la gestion de classe ». Une formule bien difficile lorsque l'enseignant a affaire à des groupes-classe de niveaux hétérogènes.

2.5.1 La pédagogie différenciée : une solution pour faire face à l'hétérogénéité des niveaux en classe

Il a été constaté que dans une classe, l'enseignant est censé transmettre des savoirs à des élèves ayant des capacités et des manières d'apprendre différentes (Chopin, 2011 : 19, 21). Ce constat a amené des pédagogues comme Freinet dans les années 1930 ou Oury dans les années 1960 à présenter une pédagogie focalisée sur les particularités de chaque élève. Ainsi, la notion de pédagogie différenciée surgit dans les années 1970 et résulte de l'idée qui consiste à considérer chaque apprenant comme un univers particulier régi par des lois qui varient d'un individu à l'autre (Battut & Bensimhon, 2006 : 10).

Lors de la réalisation d'un cours dit « traditionnel », l'enseignant propose le même contenu et le même rythme d'apprentissage à tous les apprenants car le cadre d'enseignement le contraint à le faire. Le principe d'homogénéité de ce type de cours stipule que l'enseignement doit se dérouler à l'identique pour tous les individus faisant partie d'une même classe. Une telle approche néglige le fait que les classes sont loin d'être homogènes. La pédagogie différenciée apparaît alors comme une manière de faire face à l'hétérogénéité de la classe (*ibid.* : 15 ; Gillig, 1999 : 53) : nous pouvons y retrouver des apprenants d'âges, de niveaux, de nationalités et de besoins différents. Cette méthode considère que le rapport élève-savoir est premier et que l'enseignant est là non pour faire apprendre mais pour permettre d'apprendre (Houssaye, 2014 : 49). De ce fait, elle s'oppose en quelque sorte à l'idée de la simultanéité des apprentissages en prenant en compte les différences entre les apprenants d'une même classe (*ibid.* : 47) et en mettant en avant le rôle de l'enseignant comme facilitateur des apprentissages.

Battut & Bensimhon (2006 : 9) définissent la pédagogie différenciée comme « une pédagogie variée qui propose une large palette de démarches et de procédés, dans un cadre très souple, pour que les élèves apprennent un ensemble de savoirs et de savoir-faire communs à tous ». Au professeur donc de trouver les stratégies d'enseignement convenables qui permettraient de faire progresser les apprenants par le biais d'un travail adapté à chaque élève. De cette façon, « en différenciant sa pédagogie, l'enseignant est censé amener tous les élèves au bout de leurs possibilités » (Gillig, 1999 : 54). Cela nous permet d'affirmer que la différenciation est une action prise en charge par l'enseignant.

Perrenoud (1997) définit la différenciation pédagogique comme :

Faire en quelque sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. [...]. Ajoutons immédiatement qu'adapter l'action pédagogique à l'apprenant, ce n'est, pour autant, ni renoncer à l'instruire, ni en rabattre sur les objectifs essentiels. Différencier, c'est donc lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte (1997 : 9).

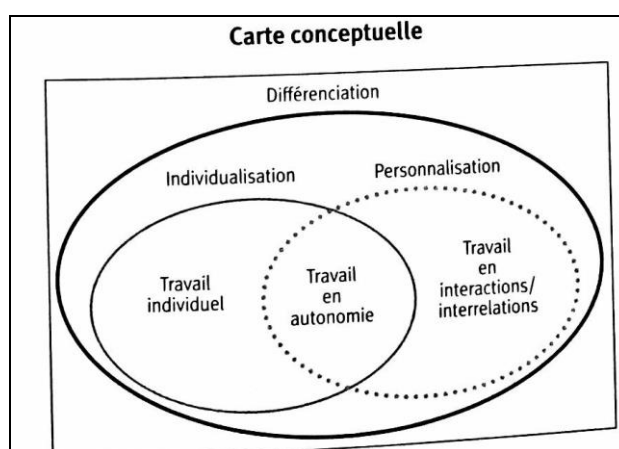
Suivant la définition de Perrenoud, nous pourrions dire qu'en différenciant, l'enseignant s'efforce de doser progressivement les tâches de classe en fonction des capacités des élèves. A notre humble avis, cette formule n'entre pas en contradiction avec le concept de classe traditionnelle où le professeur dispense le même enseignement à tous les apprenants. Tout en facilitant les apprentissages collectifs et en respectant le contenu en question, l'enseignant peut spécifier le type de tâche à réaliser en fonction des besoins cognitifs des apprenants. Pour travailler la dictée en grand groupe, par exemple, il pourra s'appuyer sur celui ou ceux qui est/sont meilleur(s) en orthographe pour écrire la dictée *in extenso* au tableau tandis que les autres participeront à la correction du texte. De même, il pourrait avoir recours au travail en petits groupes pour faire travailler les élèves ensemble autour d'un point grammatical tel que le passé composé. En l'occurrence, l'enseignant proposerait aux élèves les moins avancés des exercices sur la formation du passé composé et aux élèves les plus avancés des activités autour de l'accord du participe passé. Cela permettrait à l'enseignant de travailler un point grammatical commun mais de façon distincte.

Ces exemples que nous venons d'illustrer s'inscrivent dans la logique de ce que Meirieu (1985) a appelé différenciation simultanée⁸ (repris par Gillig, 1999 : 61). Cette différenciation consiste à proposer aux élèves, à partir d'un objectif identique, des activités différentes en fonction de leurs besoins spécifiques.

2.5.2 Différencier n'est pas antonyme de coopérer

Selon Connac (2009 : 95), la différenciation est composée aussi bien de l'individualisation que de la personnalisation.

Figure 4 : Carte conceptuelle de la différenciation (Connac, 2009 : 95)



Dans ce cas, l'individualisation des apprentissages ne doit pas être comprise comme un travail que l'apprenant réalise dans un total isolement ou cloisonnement. Cette fois-ci, l'individualisation doit être entendue comme l'adaptation de l'agir enseignant⁹ aux caractéristiques particulières de chaque élève, leur permettant de s'approprier les contenus à leur rythme (*ibid.*). Il s'agit aussi d'entrer en contact avec le contexte d'apprentissage et d'interagir avec tous les acteurs de la classe.

La personnalisation, pour sa part, met en avant la capacité que les apprenants ont d'apprendre des contenus dans un esprit d'aide et de coopération. Par le biais de la personnalisation des apprentissages, l'enseignant met à la disposition des apprenants un éventail de moyens concernant les ressources à utiliser et les personnes à solliciter dans un but d'apprentissage (*ibid.*).

⁸ Par opposition à la notion de différenciation successive qui consiste à « faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séance commune à tous » (Gillig, 1999 : 60).

⁹ Nous définirons « l'agir enseignant » dans la section 4.1 de notre mémoire.

En reprenant la carte conceptuelle présentée en figure 4 (cf. page précédente), soulignons que l'interaction en permanence entre les deux stades de la différenciation, à savoir l'individualisation et la personnalisation, va favoriser l'autonomie des apprenants dans l'acquisition de connaissances. Cette interaction va leur permettre d'auto-gérer et d'auto-organiser leur apprentissage étant donné que l'enseignant n'intervient pas toujours en ce qui concerne les stratégies et les démarches d'apprentissage choisies par l'élève.

La pédagogie différenciée et la notion de différenciation qu'elle implique peuvent être menées à bien suivant plusieurs critères comme la différenciation par contenu, par structure de travail ou par processus. Le premier critère admet, à partir d'un même thème d'apprentissage, de regrouper les élèves autour d'un objectif commun. Cela permet au professeur d'approfondir des aspects différents d'un même sujet ou de travailler plusieurs sujets en même temps dans la classe.

La différenciation du processus conduit à varier la façon dont va se faire l'apprentissage (cf. fiche de cours numéro 8 de Quinet¹⁰). Sur la base d'un but commun, l'enseignant va faire varier la méthodologie d'étude pour arriver au même objectif. A cette fin, il regroupe les élèves et leur propose des activités différenciées. Il s'agit, de façon générale, des activités dans lesquelles les apprenants doivent accomplir la tâche par le biais du non-verbal, d'un débat, à partir d'un texte ou d'une image, par exemple. Une autre possibilité serait de proposer un exercice à bas degré de complexité ou à complexité moyenne pour les apprenants les moins compétents et un autre à complexité plus élevée pour les plus expérimentés (Gillig, 1999 : 56).

La différenciation par structure de travail est le troisième critère qui permet d'exécuter la différenciation en cours. Elle met l'accent sur le regroupement des apprenants en sous-groupes en fonction de leurs besoins, de leurs niveaux et des liens d'empathie existant entre eux.

2.6 Les regroupements des interactants dans la coopération : les besoins, les niveaux et les affinités

Comme nous venons de l'exposer, les besoins, le niveau de connaissances et les liens d'empathie sont des éléments qui orientent l'agir des interactants lors de la formation de petits groupes de travail dans un cours. Nous considérons que l'idée d'équipe commence avec deux personnes, donc la paire serait l'équipe minimale (Proulx, 1999 : 42).

¹⁰ http://ia73.ac-grenoble.fr/ia73v2/IMG/Differenciation_fiche_No8_cours_de_Luc_Quinet.pdf

Cependant, les regroupements ne sont toujours pas planifiés par le professeur. Deux types de regroupement pourraient alors être distingués en fonction de la spontanéité avec laquelle ils se réalisent. Nous parlerons ainsi d'équipes spontanées et d'équipes construites. L'équipe spontanée est celle qui va apparaître sur la base d'un choix réciproque des participants qui décideront de se regrouper principalement sur un critère d'affinité ou d'empathie avec leur(s) partenaire(s). Elle manifeste un caractère temporaire car elle va cesser lorsque l'activité sera finie. Elle ne fait pas partie de la planification de l'enseignant et même ce dernier peut y être intégré lorsqu'il fournit son aide à un élève. L'équipe construite, au contraire, se forme à partir de critères de regroupement du professeur : niveau, besoin, etc. Les deux types d'association exigent une coordination de la part de leurs membres dans un esprit d'entraide lors de la réalisation d'une tâche.

Revenons maintenant sur le regroupement des apprenants par niveaux, besoins et affinités. L'idée de former un groupe de travail par niveau peut être particulièrement attrayante lorsque l'enseignant a affaire à une classe multi-niveaux¹¹. Les élèves peuvent ainsi être réunis en associant le même niveau ou des niveaux similaires. Cela permet à l'enseignant de langue, par exemple, de travailler de façon simultanée des objectifs linguistiques différents. Toutefois, il faut tenir compte du fait que même à l'intérieur d'un même niveau, les apprenants ont des besoins différents.

Dans cette perspective, le regroupement par besoin rompt avec la rigidité du groupe de niveau (Battut & Bensimhon, 2006 : 31 ; Meirieu, 1990, repris par David-Lodovici, 2013 : 77) dans la mesure où il admet des combinaisons diverses. Toujours dans l'optique de l'enseignement d'une langue étrangère, les élèves travailleraient l'/les activité(s) langagière(s) dont ils ont le plus besoin, qu'il s'agisse de la réception, la production, l'interaction ou la médiation, à l'oral ou à l'écrit.

En ce qui concerne l'affinité, l'enseignant s'efforce de proposer un travail à plusieurs en privilégiant les relations d'empathie entre apprenants. Face à la proposition de se regrouper à leur volonté, les apprenants vont sans aucun doute choisir un partenaire qu'ils aiment bien. Ainsi, motivés par des liens d'amitié, les apprenants s'appliqueront à la tâche et montreront une performance beaucoup plus efficace dans la résolution d'un problème (cf. Bachmann & Grossen, 2007 : 133). Or, qu'ils soient spontanés ou construits, par besoins, niveaux ou affinités, ces regroupements restent un moyen de reconnaître

¹¹ Nous empruntons le terme à David-Lodovici, 2013.

chacun dans sa spécificité et de traiter une diversité qui autrement pourrait entraver le processus d'enseignement-apprentissage (Meirieu, 2004 : 117).

Mais, que fait l'enseignant lorsque les élèves travaillent ensemble ? Les apprenants travailleraient-ils en toute autonomie ou sous la supervision directe et régulière de l'enseignant ? Nous essaierons de répondre à ces deux questions dans la prochaine section même si nous sommes conscient que la réponse est variable selon les contextes.

2.7 Rôle de l'enseignant durant la mise en place du travail à plusieurs

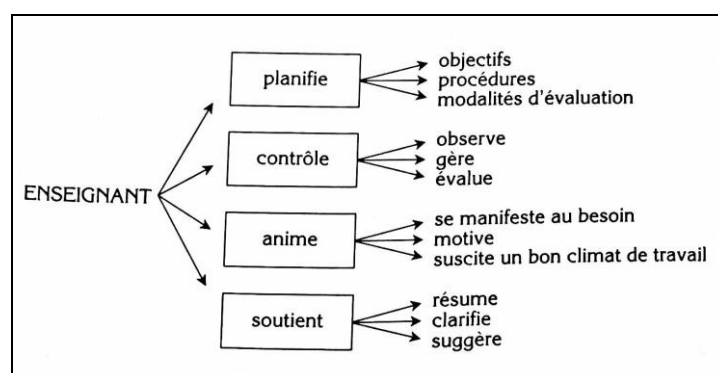
Pendant le travail à plusieurs dans la classe de langue multi-niveaux, les modes et l'occurrence des interventions de l'enseignant seront conditionnés par des situations d'enseignement-apprentissage diverses que l'enseignant doit traiter de façon différenciée. Les moments d'enseignement-apprentissage à plusieurs sont organisés le plus souvent autour d'activités que les étudiants doivent réaliser en petits groupes. Par ailleurs, lorsqu'il leur est demandé de réaliser une activité de façon individuelle, celle-ci est supervisée par l'enseignant qui vient offrir son soutien quand des doutes risquent d'entraver le processus d'apprentissage (Allal, 2007 : 16). Cette aide sera apportée de façon directe par l'enseignant lorsque lui-même s'en charge ou indirectement quand il laisse un autre membre de la classe, en l'occurrence un pair, s'en occuper.

Lors du travail en petits groupes, l'enseignant peut mettre en place une action différenciée visant un travail spécifique avec chaque équipe ou avec un élève déterminé au sein d'une équipe précise. Ce travail aurait la caractéristique d'être adapté au(x) niveau(x) et au(x) besoin(s) de l'équipe ou de l'élève concerné. C'est ainsi que, tel que le signale Allal (*ibid.*), suite aux idées de Newman, Griffith & Cole (1989), « les interactions enseignant-élève(s) peuvent favoriser la co-construction de significations et de pratiques partagées face aux savoirs ». A cet égard, le professeur s'efforce d'instaurer un processus d'étayage¹², tel que défini par Bruner (1983) suite aux travaux de Vygotsky (1934). Cette fois-ci il s'agit d'un étayage différencié suivant les besoins de chaque regroupement. Ainsi, avec l'aide d'un acteur plus expert, les apprenants pourront gagner en autonomie et faire des tâches qu'ils ne pouvaient pas faire tout seuls au début.

¹² Nous entendons par étayage « l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable » (Bruner, 1983 repris par Vallat : 43).

Que ce soit pendant le travail en sous-groupes ou lorsque le professeur lui-même doit faire partie d'une dyade de travail, il existe des fonctions spécifiques qui caractérisent son agir. Nous considérons, avec Proulx (1999 : 79), qu'il s'agit de quatre fonctions essentielles susceptibles de caractériser le rôle de l'enseignant quand il fait travailler les élèves en équipe : la fonction de planification, la fonction de contrôle, la fonction d'animation et la fonction de soutien.

Figure 5 : Rôles de l'enseignant dans le travail en équipe (Proulx, 1999 : 87)



Chez Proulx (*ibid.*), le travail en équipe est une organisation du cours qui se planifie. En ce sens, l'enseignant est censé bien cerner les objectifs à atteindre et les concrétiser au maximum. Cette phase de préparation amène l'enseignant à réfléchir aux procédés à utiliser pour atteindre les objectifs qu'il s'est donné. Il s'efforce de penser non seulement à la façon d'agir mais aussi aux ressources matérielles dont il se servira, aux déplacements dans la salle de classe, à l'ordre de ces déplacements, etc. Il veille à vérifier si les objectifs ont été atteints.

La fonction de contrôle ne se traduit pas par un harcèlement constant des équipes. Le contrôle doit être compris dans le sens d'une supervision mesurée des tâches permettant à l'enseignant d'encadrer ou de recadrer les actions des apprenants au besoin. Pour ce faire, le professeur s'appuie notamment sur l'observation attentive du fonctionnement des équipes avec des interventions ponctuelles qui viseront plutôt à éclaircir des doutes et à vérifier l'avancée du travail (*ibid.*, 81). Ainsi, il assure le fonctionnement efficace de chaque équipe (Martineau & Simard, 2001 : 77).

En ce qui concerne l'animation, il est à signaler qu'il est fort important que l'enseignant encourage les élèves de façon à rendre stable leur motivation et à assurer leur engagement dans la tâche à réaliser. L'enseignant doit circuler entre les groupes de travail. Il s'efforce de se rendre disponible mais en même temps il doit se rendre invisible pour ne

pas nuire au travail des apprenants. Ce faisant, il les libère de la figure autoritaire du professeur et leur fait comprendre qu'ils sont maîtres de leurs propres choix. Toutefois, il peut leur fournir, discrètement, des indices pour la résolution d'un problème ponctuel, leur suggérer un mode de fonctionnement ou mettre fin à des digressions trop étendues (*ibid.* : 83).

La quatrième fonction, et non des moindres, est celle du soutien. Dans ce cas, l'enseignant va user de son expertise pour agir là où les apprenants ne le peuvent pas. Ainsi, il pourra synthétiser ce qui a été dit ou fait au sein de l'équipe ; reformuler les propos d'un individu par la mise en relation des interventions de plusieurs membres de l'équipe ; rappeler les étapes franchies et mettre en lumière ce qu'il reste à faire ; clarifier les consignes et les enjeux de l'activité, etc. (Proulx, 1999 : 86).

Pour résumer le rôle de l'enseignant durant le travail en équipe, nous signalons que ses fonctions ne doivent pas être analysées de façon cloisonnée. En effet, pendant la mise en pratique du travail en petits groupes, l'exercice de ces quatre fonctions apparaît de façon simultanée et sans ordre hiérarchique, même décalé en fonction de la dynamique de chaque équipe. À l'enseignant de trouver un équilibre entre ces fonctions tout en sachant que tout abus entraînera des conséquences négatives au niveau de l'autonomie, de l'engagement, des liens coopératifs entre les élèves et de l'apprentissage de façon générale.

Conclusion

Nous voudrions finaliser ce chapitre en insistant sur le fait que c'est dans l'interaction et par l'interaction que la coopération émerge dans la classe. Lors des interactions dans un cours de langue, la coopération est un phénomène qui peut apparaître sous plusieurs formes (aide, entraide, tutorat, travail en groupe) et dans plusieurs directions : apprenant/apprenant, apprenant/groupe-classe, enseignant/apprenant, enseignant/groupe-classe.

De même, il est à souligner qu'elle n'est pas toujours le fruit d'une planification du processus d'enseignement-apprentissage. En effet, un certain degré de spontanéité se manifeste dans des situations d'aide ou d'entraide lorsque les interactants sollicitent l'assistance d'un autre individu. Quand la coopération est proposée par l'enseignant sous forme de travail en petits groupes, celui-ci est censé tenir compte des spécificités de chaque apprenant et proposer un travail adapté aux particularités de chaque petit groupe.

Partie 2

-

Contexte et cadre méthodologique

Chapitre 3. Description du contexte d'observation

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons abordé les principes théoriques de notre recherche, particulièrement ce que nous entendons par coopération, les différentes formes qu'elle peut prendre durant l'interaction en classe et les caractéristiques des regroupements pendant un cours. Dans cette partie, nous présenterons le terrain de recherche et expliciterons le protocole de recueil et d'analyse des données.

Pour commencer ce chapitre, précisons que lorsque nous avons envisagé la réalisation d'une recherche sur la coopération, nous avons pensé à mettre en place un dispositif d'observation dans deux contextes possibles : l'un à Cuba, l'autre en France. La première possibilité aurait impliqué un contexte hispanophone avec des apprenants de français à l'Alliance française de Cuba (AF de Cuba). Ce choix s'expliquait par une volonté d'analyser la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage coopératif dans un environnement qui fait partie de notre quotidien en tant qu'enseignant de FLE. Comme il y a plus de vingt élèves dans chaque groupe-classe à l'AF de Cuba, les enseignants de cette institution doivent, assez régulièrement, avoir recours à une forme sociale du travail (FST) autre que le travail individuel, à savoir le travail en dyades et en petits groupes. C'est justement lors de la mise en pratique de ces deux dernières FST qu'un travail coopératif aurait pu être observé.

Néanmoins, garder ce choix aurait impliqué un déplacement à Cuba. Compte tenu du calendrier universitaire et des ressources matérielles nécessaires à ce type de projet, nous nous sommes rendu compte que cette idée risquait de ne pas aboutir. C'est ainsi que nous avons envisagé une autre possibilité, en France. Notre objet d'étude, à savoir la coopération en classe de langue étrangère, n'a pas changé. Nous sommes parti du principe que l'apprentissage coopératif caractérise une situation d'interaction où des individus réalisent une activité à plusieurs dans un but commun. De ce fait, n'importe quel groupe-classe, où l'enseignant varie les FST, apporterait des données pouvant être analysées dans le cadre de cette recherche. Ainsi, des critères de faisabilité et de temps nous ont contraints à choisir la deuxième option tout en gardant la première pour des études ultérieures, le cas échéant. De cette manière, nous avons entrepris la réalisation de ce mémoire à Grenoble, plus spécifiquement au Centre universitaire d'études françaises (CUEF, désormais) au sein

de l'Université Grenoble-Alpes¹³.

Avant d'aller plus loin dans le mémoire, il nous semble pertinent de nous attarder sur les caractéristiques de notre terrain de recherche. A cette fin, une description du terrain d'observation ainsi qu'un portrait du public enseignant et apprenant seront ébauchés. Cela a pour but de faciliter la compréhension des choix méthodologiques présentés au chapitre quatre.

Il convient de souligner aussi que les informations présentées concernant le CUEF ainsi que les cours faisant l'objet de nos observations ont été repérées soit sur le site Internet¹⁴ du CUEF, soit sur la brochure de cette institution — aussi disponible en ligne —, soit dans la thèse de doctorat de David-Lodovici (2013 : 20-23). Dans tous les cas, cela sera toujours explicité.

3.1 Présentation de l'institution : le CUEF à Grenoble

Grenoble est une ville étudiante. En fait, c'est la deuxième ville étudiante la plus importante selon le palmarès des villes étudiantes en France¹⁵. Chaque année, elle accueille environ 60 000 étudiants avec un record pour l'année universitaire 2015-2016 où les chiffres ont atteint 63 500 étudiants¹⁶ dans les différentes filières universitaires. La ville est une destination de formation universitaire attractive non seulement pour les Français mais aussi pour les étudiants étrangers. Dans le domaine de l'apprentissage du français, Grenoble compte sur le Centre universitaire d'études françaises qui reçoit, tous les ans, des milliers d'étudiants étrangers voulant apprendre ou perfectionner le français.

Le CUEF est un centre réputé à l'échelle internationale qui offre des possibilités de s'approprier le français non seulement sur le campus mais dans l'environnement grenoblois¹⁷. Il a été fondé en 1896 par un groupe de personnalités issues du monde

¹³ Jusqu'en décembre 2015, le CUEF appartenait à l'Université Stendhal-Grenoble 3. L'Université Grenoble-Alpes est apparue lors de la fusion des universités Stendhal, Joseph Fourier et Pierre-Mendès-France qui sont officiellement devenues une seule entité le 1^{er} janvier 2016.

¹⁴ Dernière mise à jour datant du 21 mars 2016 : <http://cuef.u-grenoble3.fr/version-francaise/>

¹⁵ Ce classement est établi à partir de quatre indicateurs dont le cadre de vie, l'emploi, la formation et la vie étudiante. Pour plus d'informations, se référer à <http://www.letudiant.fr/palmares/palmares-des-villes-etudiantes/palmares-general-des-villes-etudiantes.html> (consulté le 20 avril 2016).

¹⁶ Selon les informations consultées sur <http://www.grenoble.cci.fr/chiffres-cles-edition-2015-2016-27834.kjsp> (Site consulté le 20 avril 2016)

¹⁷ Des découvertes thématiques hors les murs du CUEF sont proposées, permettant aux étudiants de découvrir la langue et la culture françaises en société.

universitaire, politique et industriel qui a décidé de créer un centre d'enseignement du français connu sous le nom de Comité de patronage des étudiants étrangers. « Le fondement du centre reposait alors sur l'accueil des familles et des salariés émigrés (Italie, Portugal, etc.) établis et travaillant à Grenoble »¹⁸ (cf. site du CUEF).

De nos jours, le CUEF, au sein de l'université Grenoble-Alpes, reçoit tous les ans environ 3 000 étudiants en provenance d'une centaine de pays du monde entier, attirés par les formations diverses qu'il propose. La nature de l'offre de formation que cette institution dispense comprend quatre axes principaux (cf. brochure destinée aux étudiants du CUEF) :

- Des cours de français général : d'une durée variable en fonction du cours, cet axe recouvre aussi bien les cours mensuels (cours intensif de langue française, perfectionnement à l'écrit) que les cours semestriels (cours de langue et de culture françaises) et les cours spécifiques (cours pour les jeunes au pair, cuisine et arts de la table, passerelle pour l'université française et préparation renforcée DELF, DALF et TCF).
- Des cours de français langue professionnelle : les fondements des cours proposés trouvent leurs bases dans le français sur objectifs spécifiques. Ainsi, plusieurs domaines sont concernés comme le tourisme, l'hôtellerie, la médecine, le droit, les sciences et les techniques (cf. David-Lodovici, 2013 : 21).
- Des formations à l'enseignement : des stages et des cours destinés à des enseignants praticiens ou souhaitant le devenir (*ibid.*).
- Des formules à la carte : dans ce cas, il s'agit plutôt de stages proposés aux enseignants en fonction de leurs besoins spécifiques et de formations répondant aux demandes d'un public spécifique : salariés d'entreprise, enseignants et étudiants des institutions partenaires¹⁹.

Les enseignements sont assurés par « une équipe pédagogique reconnue et spécialisée en FLE (français langue étrangère), FLS (français langue seconde) et FOS (français sur objectifs spécifiques). Au total, 40 enseignants et didacticiens aux multiples

¹⁸ <http://cuef.u-grenoble3.fr/version-francaise/presentation/historique/>

¹⁹ <http://cuef.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations-et-inscription/formules-a-la-carte/>

spécialités (littérature, phonétique, théâtre, évaluation, grammaire, français sur objectifs spécifiques, TICE, etc.) »²⁰.

Le CUEF est aussi un centre d'examen qui propose une variété de certifications. Par exemple, pour valider des compétences en français harmonisées selon les six niveaux du CECR, les étudiants peuvent s'inscrire aux examens qui mènent à l'obtention des diplômes DELF (Diplôme d'études en langue française correspondant aux niveaux A1-A2-B1-B2) et DALF (Diplôme approfondi en langue française correspondant aux niveaux C1-C2). Par ailleurs, le CUEF propose le Test des connaissances du français (TCF), des Diplômes et tests du français professionnel de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), des diplômes permettant de s'inscrire en Licence (DUEF) ou en master (DSA) et le Test d'évaluation de français (TEF) utile dans le cadre d'un projet d'études supérieures ou d'immigration.

Dans notre mémoire, nous allons nous intéresser particulièrement à deux types de cours : les cours intensifs et les cours pour les jeunes au pair. Cependant, avant de présenter une caractérisation de ces derniers, il nous paraît logique d'expliquer comment nous sommes arrivés à ce contexte d'enseignement.

3.2 Notre entrée au terrain d'observation

Dans le cadre de notre recherche, prendre contact avec l'institution et les acteurs impliqués et se faire accepter par eux s'est avéré absolument indispensable. Le premier groupe auquel nous avons eu accès était le cours intensif. Grâce à notre directrice de mémoire, nous avons pris connaissance de la disposition de Marie (cf. section 3.3) à nous recevoir dans son cours. Après avoir échangé quelques mails avec elle, nous nous sommes rencontrés dans son bureau pour lui expliquer notre projet de recherche. Marie était toujours partante pour les observations. Elle tenait à ce qu'on lui fasse parvenir le film contenant l'une des activités qu'elle avait prévu de réaliser en classe, à savoir une activité autour d'un conte. Ce jour-là, nous avons appris qu'il s'agissait d'un groupe de niveau hétérogène à forte composante asiatique. Il ne nous fallait alors que compter sur l'acceptation des apprenants. L'enseignante a proposé de s'occuper elle-même de leur en parler. De même, elle nous a dit qu'elle ne devrait pas avoir de grosses difficultés à les convaincre car la majorité des apprenants était des étudiants inscrits en master ou en

²⁰ Tel quel. <http://cuef.u-grenoble3.fr/version-francaise/presentation/expertise-et-innovation/>

doctorat, et que cela pourrait favoriser leur empathie avec notre projet. Nous avons tout de suite accepté sa suggestion car nous étions conscient que c'était la meilleure façon de nous présenter aux apprenants en inspirant le maximum de confiance. C'est ainsi que, après avoir obtenu l'accord des apprenants, nous avons commencé nos observations sur trois séances dans le cours intensif de Marie.

Cependant, à ce stade de notre recherche, nous n'avions qu'un seul groupe pour effectuer nos observations. Nous l'avons explicité à Marie qui nous a suggéré de rencontrer Floriane, l'enseignante du cours des jeunes au pair. Sa suggestion se basait principalement sur le fait que ce groupe-là comportait pas mal d'hétérogénéité de niveaux de français. Alors, nous nous sommes dit que l'accès à ce groupe nous permettrait de cibler notre recherche sur des cours de niveau hétérogène et d'homogénéiser ainsi notre public cible.

Nous avons rencontré Floriane sur le campus, autour d'un café à la cafétéria du bâtiment G. Comme dans le cas de Marie, nous lui avons expliqué notre projet et lui avons précisé en quoi son cours pourrait être utile pour notre recherche. Elle considérait que ce serait plutôt une expérience intéressante mais que sa seule réticence était la diffusion de données. Elle ne voulait sous aucun prétexte qu'on diffuse ni les images, ni son vrai prénom. Nous l'avons rassurée en lui affirmant que nous n'en ferions usage que dans le cadre de notre mémoire et que l'anonymat était garanti. Lors de notre conversation, nous lui avons appris que nous étions déjà intervenu en tant qu'élève tuteur dans un groupe similaire lors du premier semestre. De ce fait, il était fort probable que nous connaissions déjà les apprenantes de ce groupe. Elle a mentionné quelques prénoms et en effet, nous avons reconnu Nadia (apprenante russe), Lizy (apprenante géorgienne), Ana (apprenante mexicaine) et Fernanda (apprenante mexicaine). Floriane nous a alors proposé de faire des observations pendant la séance suivant notre rendez-vous.

Afin de fournir une caractérisation la plus détaillée possible du contexte d'observation, nous allons présenter, dans les sections qui suivent, une description de notre public enseignant et apprenant.

3.3 Les enseignantes observées

Notre objectif principal étant d'analyser comment la coopération a lieu dans une classe de français langue étrangère, il nous fallait observer des pratiques de classe. Pour ce faire, le premier pas que nous avons dû franchir est celui du choix des informateurs. Lorsque nous avons envisagé comme terrain d'observation le CUEF, nous n'avons pas

pensé à un profil spécifique guidant notre choix d'informateurs. Le critère primordial que nous avons pris en considération est celui de la disponibilité des informateurs. Celle-ci se traduit par une disposition des enseignants et des étudiants à nous recevoir dans leurs cours et à nous permettre de les enregistrer. Rappelons que beaucoup d'enseignants refusent des observateurs externes dans leur classe de peur de se sentir jugés par une personne qui ne fait pas partie de leur contexte immédiat d'enseignement (Cicurel, 2011a : 324). Cette peur augmenterait lorsque les enseignants observés sont aussi filmés. Côté apprenant, la présence d'une personne extérieure risquerait de modifier le développement habituel des interactions en classe.

Un autre aspect à considérer est que dans le cas du CUEF, les enseignants sont énormément sollicités pour la recherche scientifique. Il a donc fallu veiller à ce que nos demandes d'observation ne concernent pas des enseignants déjà mobilisés à plusieurs reprises. C'est sous ces contraintes que nous avons découvert la première de deux enseignantes dont il est question dans les sections suivantes. Il faudrait spécifier que les prénoms utilisés pour les identifier correspondent à un choix que nous expliquerons au chapitre suivant.

3.3.1 Enseignante du cours intensif

Marie, âgée d'une cinquantaine d'années, est l'enseignante chargée du cours intensif observé et c'est une personne ayant une vaste expérience au CUEF. Titulaire d'une maîtrise de Lettres modernes, elle a commencé dans le domaine de l'enseignement du français en tant qu'enseignante de français langue maternelle (FLM) au collège. Elle a commencé à enseigner le français comme langue étrangère en Thaïlande, où elle a travaillé dans une Alliance Française avec des élèves débutants. C'est à ce moment-là que lui est venue l'envie de se spécialiser en FLE. A cette fin, après être rentrée en France, elle a suivi une formation de Master 1 à Montpellier et une formation de Master 2 à Paris. Elle a passé le CAPES (Certificat d'aptitudes au professorat de l'enseignement du second degré) en documentation et a travaillé comme documentaliste pendant trois ans. Puis, elle est repartie en Thaïlande pour quatre ans et elle y a exercé comme Attachée de coopération pour le Français de l'Ambassade de France. Au bout de sa mission, Marie a travaillé à l'Université de Montpellier. Son arrivée au CUEF remonte à neuf années. Jusqu'à présent, elle a pris en charge des cours intensifs, des cours de soir, des cours de langue et de culture et elle assure l'atelier théâtre avec les élèves du CUEF. Elle a participé à la conception de deux méthodes de français pour étrangers.

3.3.2 Enseignante du cours pour les jeunes au pair

Floriane est l'enseignante chargée du cours de jeunes au pair. Elle a une vingtaine d'années et cela fait trois ans qu'elle travaille au CUEF. Elle a commencé par une licence d'italien et puis un Master 1 FLE et un Master 2 FLE professionnel à l'Université Stendhal Grenoble 3. Floriane a fait un stage en Inde dans le cadre du Master 2 et tout de suite après elle a commencé à travailler dans un institut français au Maroc. Là-bas, elle a fait sa première rencontre avec un public de niveau hétérogène étant donné qu'elle avait dans un même groupe d'adolescents des étudiants du niveau A2 au B2. La deuxième fois qu'elle a été confrontée à ce type de public était à Grenoble, dans un collège où elle a travaillé dans une classe d'accueil avec des adolescents primo-arrivants. Au CUEF, elle assure en alternance avec d'autres enseignants les cours pour les jeunes au pair.

3.4 Les apprenants observés

Par la description des cours concernés et des apprenants affectés à chaque cours, nous espérons réunir un maximum d'information nous aidant à comprendre comment les spécificités de chaque cours pourraient influencer le développement de la coopération dans chaque classe.

3.4.1 Les cours intensifs au CUEF

Ces cours sont accessibles à des étudiants et des adultes de tous niveaux (A1 à C2) souhaitant acquérir et perfectionner de façon continue leurs compétences linguistiques et leur connaissance de la culture française.

Les différentes formules de cours intensifs sont axées sur une méthode active, le recours à des documents authentiques et le choix de thématiques diverses pour que l'apprenant participe activement à son apprentissage. Il s'agira pour l'apprenant d'acquérir et d'amplifier ses compétences de communication à l'oral et à l'écrit, d'accomplir des tâches authentiques et d'interagir dans des situations variées. Une attestation est délivrée à la fin du cours et indique le niveau atteint. De même, ces cours offrent la possibilité de se présenter aux examens DELF et DALF selon le niveau suivi. Pour les étudiants universitaires en mobilité, certains cours peuvent être validés en crédits ou en ECTS (Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits) par les universités d'origine des étudiants.

Le premier jour de chaque session, les étudiants doivent suivre un test de positionnement permettant de situer leur niveau comme suit :

A1 - Découverte

A2 - Survie

B1 - Seuil

B2 - Indépendant

C1 - Autonome

C2 - Maîtrise

Les groupes comprennent 16 personnes au maximum. Les étudiants ont quotidiennement des activités pratiques à faire à partir de différents types de support (documents oraux, visuels, écrits). Dans le cas du cours intensif, deux types de formule sont proposés sur un mois (quatre semaines variables en fonction du calendrier scolaire) :

- Formule intensive (en journée) : 20 heures de cours par semaine, à raison de 4 heures de cours par jour, du lundi au vendredi, le matin ou l'après-midi.
- Formule extensive (le soir) : 8 heures de cours par semaine, à raison de 2 heures de cours par jour, du lundi au jeudi, de 18h à 20h.

Dans le cadre de notre recherche, le groupe observé relève de la formule extensive.

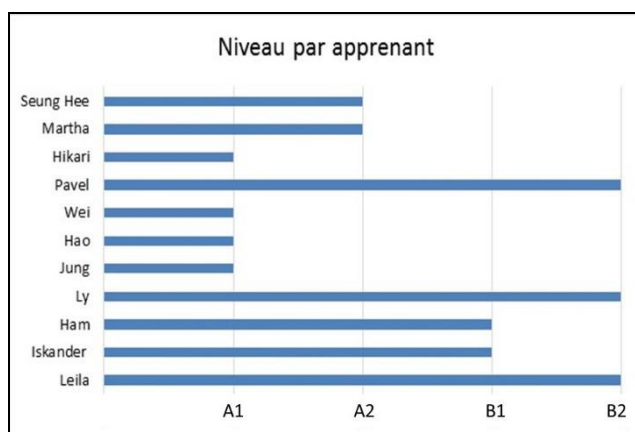
3.4.2 Le public du cours intensif observé

Le cours intensif observé comporte un nombre total de onze élèves : cinq hommes et six femmes. Ils proviennent de différents pays situés soit en Europe, soit en Asie : le Vietnam (deux apprenants : Ham et Ly²¹), la Chine (trois apprenants : Hao, Jung et Wei), la Corée (un apprenant : Seung Hee), l'Espagne (un apprenant : Martha), la Turquie (un apprenant : Iskander), l'Iran (un apprenant : Leila), le Japon (un apprenant : Hikari) et la Russie (un apprenant : Pavel). Il s'agit ainsi d'un groupe-classe à forte composante asiatique (huit apprenants sur onze).

Lors de notre entretien avec l'enseignante chargée d'assurer ce cours, celle-ci nous a avoué que ce groupe-classe était un peu particulier en raison de l'hétérogénéité de niveau de français que les apprenants possédaient.

²¹ Il convient de signaler que les prénoms utilisés sont fictifs. Nous en parlerons davantage au chapitre 4.

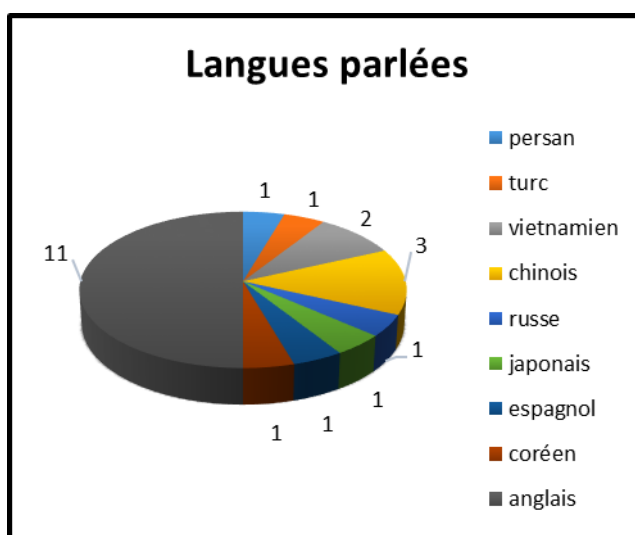
Figure 6 : Niveaux des apprenants du cours intensif observé



En effet, tel que le montre la figure 6, le niveau des apprenants recouvre un éventail assez large allant du niveau A1 au niveau B2 du CECR. Quatre apprenants sur onze possèdent un niveau A1 ; deux apprenants, un niveau A2 ; deux apprenants, un niveau B1 et trois apprenants sur onze détiennent un niveau B2.

Il est important de souligner que les étudiants de ce cours ne se connaissaient pas avant le début de la formation. La plupart d’entre eux sont inscrits en master (quatre apprenants) ou en doctorat (trois apprenants) à l’Université Grenoble-Alpes. Et ceux qui ne le sont pas souhaitent l’être dans un avenir proche. En ce qui concerne le répertoire linguistique du groupe²², il s’est révélé comme suit :

Figure 7 : Répertoire linguistique du cours intensif observé



²² Afin d’accéder à cette information, nous avons interrogé les apprenants par rapport à leur répertoire plurilingue. Nous avons procédé de la même façon avec les jeunes au pair.

Précisons que dans la figure 7, nous n'avons pas tenu compte du français car c'est la langue cible. Les langues premières des apprenants sont les suivantes : le persan, le turc, le vietnamien, le chinois, le russe, le japonais, l'espagnol et le coréen. Pour ce qui est de l'anglais, il faudrait dire qu'il ne s'agit pas d'une langue première mais d'une langue de travail, d'étude ou de simple socialisation à laquelle les apprenants ont souvent recours pendant les interactions.

3.4.3 Les cours pour les filles au pair

Le CUEF propose des cours à l'intention de personnes au pair dans une famille et souhaitant suivre un cours de français²³. La formation se donne pour objectifs principaux de permettre aux intéressées d'acquérir une autonomie linguistique pour les situations de la vie courante (vie familiale, école, commerces, etc.) et d'améliorer leurs connaissances de la société française à travers des activités sur les médias et la littérature française, adaptées selon les niveaux.

Avec une fréquence de quatre heures par semaine, généralement le vendredi (et parfois le lundi), de 9h30 à 13h30, suivre ce cours permet d'obtenir une attestation indiquant le niveau atteint à la fin de la formation. Deux sessions sont proposées : l'une de septembre à décembre et l'autre de janvier à mai. Les apprenantes peuvent décider de ne s'inscrire qu'à une des sessions ou aux deux. Chaque session comprend 50 h de cours réparties sur dix séances. Les frais d'inscription sont à la charge soit des jeunes elles-mêmes, soit des familles d'accueil.

Dans le cas de ce cours, il se peut que les membres d'un même groupe varient d'une session à l'autre. Certains élèves abandonnent à la fin du premier semestre tandis que d'autres commencent à la deuxième session. Dans les deux cas, la direction du CUEF est contrainte de former les groupes avec les effectifs inscrits.

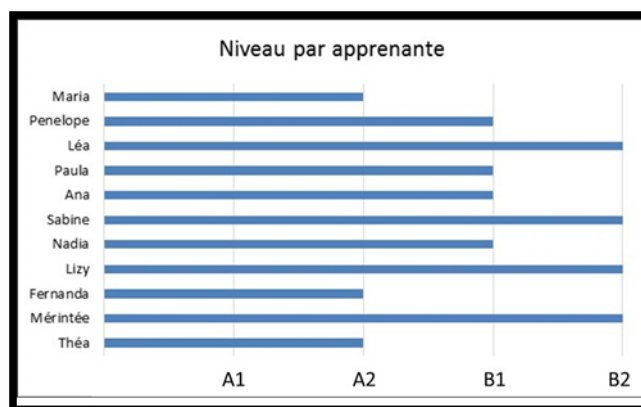
3.4.4 Le public du cours des filles au pair observé

Le cours de jeunes au pair observé est composé de onze apprenantes en provenance de huit pays différents, d'Amérique latine et d'Europe : l'Espagne (Maria et Paula), le Mexique (Fernanda, Penelope et Ana), les Pays-Bas (Mérinée), la Suisse (Léa), la Russie (Nadia), la Géorgie (Lizy), l'Angleterre (Théa) et l'Autriche (Sabine). Bien

²³ Pour cette section nous nous sommes inspiré du site internet du CUEF et aussi de la thèse de doctorat de David-Lodovici (2013 : 22).

qu'avec un léger écart par rapport au groupe précédemment décrit, ce groupe comporte aussi des particularités à l'égard de l'hétérogénéité de niveaux de ses membres.

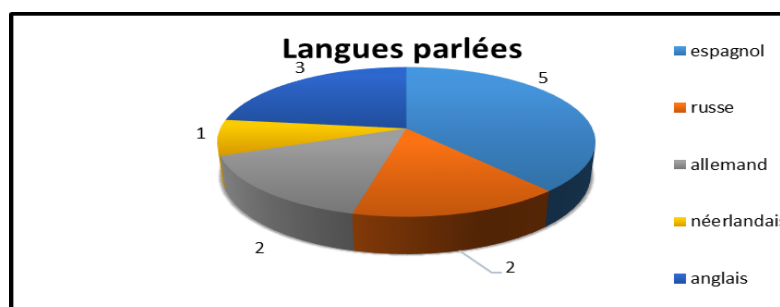
Figure 8 : Niveaux des apprenantes du cours de jeunes au pair observé



Cette fois-ci, le niveau des apprenantes se situe entre A2 et B2 du CECR. Trois apprenantes possèdent un niveau de français A2 ; quatre apprenantes, un niveau B1 et quatre apprenantes, un niveau B2. Presque toutes les étudiantes se connaissaient déjà depuis le semestre dernier (à l'exception de Théa qui vient de s'inscrire). En effet, elles se sont inscrites au début de la session de septembre à décembre. Mais alors, elles n'étaient pas toutes dans le même cours. Au terme de la première session, les deux groupes constitués au début de l'année universitaire ont été restructurés en fonction des réinscriptions et de nouvelles inscriptions. Cependant, il semblerait que cela n'ait pas entraîné de perturbation pour les interactions entre ces filles qui durant les observations n'ont manifesté aucune gêne à travailler ensemble.

En ce qui concerne le répertoire linguistique du groupe, signalons que plusieurs apprenantes ont la même langue première. C'est le cas des cinq hispanophones, des deux russophones et des deux germanophones. Nous faisons cette remarque car, dans le cas des hispanophones et des russophones, il se peut que la langue en commun soit un facteur favorisant et facilitant les échanges et les médiations entre les apprenantes.

Figure 9 : Répertoire linguistique du groupe d'apprenantes au pair observé



Une autre langue apparaît comme récurrente mais en l'occurrence il ne s'agit pas d'une langue première dans tous les cas. L'anglais est explicitement utilisé par trois apprenantes lors des interactions en classe : Théa, Mérintée et Fernanda. Pour Théa (Anglaise), l'anglais est sa langue première. Dans le cas de Mérintée (Néerlandaise), l'anglais est sa première langue étrangère et le niveau dont elle dispose lui permet d'interagir dans des échanges en anglais avec Théa et Fernanda (Mexicaine). Le cas de Fernanda est un cas particulier. Du fait qu'elle habite de nos jours aux Etats-Unis et que cela fait des années qu'elle y est en immersion linguistique et culturelle, elle communique souvent en anglais.

Conclusion

L'objectif de ce chapitre étant de caractériser notre terrain d'observation, nous avons dressé un portrait du CUEF ainsi que des apprenants et des enseignantes observés. Nous avons aussi expliqué comment s'est produite notre entrée au terrain. Comme nous l'avons expliqué, il s'agit de deux groupes multi-niveaux, plurilingues et pluriculturelles. C'est alors dans ce contexte que nous nous sommes rendu sur le terrain et nous avons recueilli des données brutes dont le protocole de collecte est expliqué au chapitre suivant.

Chapitre 4. Nos choix méthodologiques

Ce chapitre a été conçu dans une perspective d'explication de nos choix méthodologiques. A cette fin, la logique de nos propos tourne autour de six thèmes principaux : la démarche ethnographique dont nous nous sommes servis, la démarche d'observation utilisée, le type d'entretien réalisé, nos choix en matière de transcription de données, le découpage de ces données et les outils d'analyse employés.

4.1 Présentation de la problématique

Après avoir décrit notre contexte d'observation, il est nécessaire de présenter la problématique en relation avec notre terrain de recherche. Notre recherche s'inscrit dans « une dimension compréhensive et processuelle des faits d'interaction » (Cicurel & Rivière, 2008 : 2) dans la classe de langue. Nous cherchons à comprendre les moments d'interactions coopératives dans deux classes de français langue étrangère au CUEF. En ce qui concerne la « dimension compréhensive et processuelle des faits d'interaction en classe », Cicurel & Rivière (*ibid.*) soulignent que cette démarche consiste à :

Observer et déterminer les mécanismes à partir desquels les participants à un évènement communicationnel verbal parviennent, grâce à la mobilisation de ressources linguistiques et discursives, à coordonner leurs actions. L'interaction est décrite comme un phénomène d'ajustement réciproque dans une situation particulière, comme la classe de langue par exemple (ibid.).

Il est donc question ici d'analyser ces « ajustements réciproques » pendant les interactions en classe où les interactants mobilisent leurs connaissances préalables et coordonnent leurs actions dans un but d'apprentissage. Persuadés de la multidirectionnalité de ces « ajustements coopératifs » pendant la classe de langue, nous nous focaliserons non seulement sur les moments d'interaction apprenant-apprenant mais aussi sur ceux entre les apprenants et l'enseignant durant l'interaction didactique²⁴. A cet égard, nous considérons

²⁴ Cicurel (1993) définit l'interaction didactique comme « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » (citée par Bigot, 1996).

que tous les échanges qui se produisent dans la classe de langue, ayant comme but commun l'apprentissage, et sollicitant tous les membres d'une classe, font partie des interactions coopératives. Afin de mieux comprendre ces interactions, nous allons nous intéresser en parallèle au verbal et au non-verbal. En effet, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, le non-verbal peut intervenir dans la co-construction de sens pendant l'interaction.

Nous nous intéressons ici à la coopération en classe de langue, plus particulièrement à la façon dont cette coopération a lieu durant les interactions entre tous les acteurs d'une classe multiniveaux. Si nous partons du principe que l'acquisition d'une langue étrangère se fait dans et par l'interaction (Cambra Giné, 2003 : 125), il est à souligner que les interactions en classe de langue offrent, à tous les interactants, « un cadre de participation²⁵ équilibré, avec une certaine spontanéité » (*ibid.* : 137) où les intervenants sont coresponsables de la gestion de l'interaction. Ce fait amène aussi bien les apprenants que l'enseignant à agir ensemble à l'intérieur du même cadre de participation afin de co-élaborer du sens. Nous considérons, suite aux idées de Cambra Giné (2003), que les interactions en classe de langue se caractérisent d'abord par une construction partagée du discours de la part de l'ensemble du groupe-classe. La logique de cette interaction se construit, selon Cicurel (2011a), autour d'un thème commun qui est proposé par l'enseignant, puis construit et parlementé par l'ensemble des participants (Cicurel, 2011 : 23, reprise par Fuentes, 2014 : 47). Dans cette perspective, nous porterons attention à deux agirs en interaction constante dans la classe : l'agir enseignant et les actions apprenantes. Cicurel & Rivière (2008) définissent l'agir enseignant²⁶ 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. Le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dire des apprenants et doit s'adapter à eux (Citées par Nicolas, 2014 : 60)

²⁵ Selon Cambra Giné (2003 : 72), le cadre de participation est « la façon dont s'organise la scène d'interlocution, aussi bien par rapport à la prise de parole et les transitions, que le comportement des interlocuteurs et les rôles communicatifs qu'ils assument dans la gestion de l'interaction ».

²⁶ Nous utilisons le terme agir enseignant pour faire référence à l'agir professoral décrit par Cicurel & Rivière (2008).

Suivant cette citation, les actions exécutées par l'enseignant dans la classe déclenchent des réactions (verbales et non verbales) de la part des apprenants qui entraînent une validation ou des modifications de l'agir enseignant. Il nous paraît donc logique de tenir compte de l'ensemble des interactions didactiques dans une classe de langue car « les négociations d'apprenants participent à la co-construction du discours de classe, une co-construction rendue possible par le guidage enseignant » (Nicolas, 2015 : 239). De ce fait, à notre humble avis, l'agir enseignant et les actions apprenantes sont indissociables dans l'analyse.

4.2 Démarche ethnographique utilisée

Etant donné que nous envisageons notre recherche dans une approche compréhensive (et non évaluative ou prescriptive) de la classe de langue, nous avons décidé de suivre une démarche ethnographique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il faudrait signaler que « l'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans la salle de classe » (Cambra Giné, 2003 : 13) et à réfléchir aux interactions didactiques entre les participants. De ce fait, elle tâche « d'observer des fonctionnements langagiers et discursifs » (Cicurel, 2011b : 324) en situation d'enseignement. De cette manière, la démarche ethnographique permet au chercheur de devenir observateur direct du processus d'enseignement-apprentissage et de recueillir des données naturelles (Cambra Giné, 2003 : 17 ; Cicurel, 2011b : 324), c'est-à-dire, des données non provoquées par le chercheur.

Dans ce sens, Cambra Giné (2003 : 17) rappelle que la recherche ethnographique n'est pas basée sur des *a priori* mais elle permet que la réflexion se construise en même temps que l'analyse des faits. L'analyse faite par l'observateur adopte une perspective émique dans la mesure où elle dresse une réflexion dans la perspective des participants et non pas du chercheur. Par le biais de l'ethnographie, le chercheur ne tâche ni de révéler une vérité absolue, ni de généraliser des faits de classe. Il vise plutôt à décrire et à expliquer la singularité des pratiques tout en tenant compte du contexte dans lequel ces pratiques se réalisent et tout en considérant les acteurs impliqués (*ibid.* : 19). En ce qui concerne ces derniers, il faut souligner que l'ethnographie ne les considère pas comme des objets mais comme des informateurs avec lesquels le chercheur doit collaborer en étroite relation. Ce qui nous semble le plus attractif dans cette démarche de recherche, c'est qu'elle ne cherche ni à vérifier des pratiques de classe supposées idéales, ni à surprendre le professeur en flagrant délit. Le but de l'observation est « d'interpréter ses comportements

en fonction de la façon dont il se représente et construit, avec les apprenants, le contexte » (Cambra Giné, 2003 : 14).

Du point de vue logistique, la démarche ethnographique nécessite un déplacement du chercheur sur le terrain et des outils permettant de réaliser des enregistrements audio et/ou vidéo. Elle fait de l'observation l'une de ses techniques par excellence.

4.3 Démarche d'observation de classe employée

Selon De Ketele (1988 : 9), « l'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération ». Cependant, l'observation, en tant que méthode de recueil de données, ne peut être limitée aux simples faits de *voir* et *entendre*. Elle doit être envisagée aussi comme une forme d'interaction entre l'observateur et le terrain (Gavard-Perret *et al.*, 2008 : 140). De ce fait, comme le rappelle Cicurel (2011b), la visée poursuivie par tout chercheur se proclamant ethnographe est de « parvenir grâce à son observation, à la collecte de données, à se familiariser suffisamment avec un terrain pour parvenir à dégager quelques traits spécifiques à la communauté qu'il étudie » (Cicurel, 2011b : 324).

Toutefois, nous voudrions souligner qu'atteindre cette familiarité ne va pas de soi et que celle-ci n'est possible pour le chercheur-observateur que s'il s'immerge dans son terrain de recherche. En effet, un tel rapprochement de l'observateur et du terrain permettrait d'avoir un accès direct à un espace d'interaction dont les chercheurs n'ont parfois connaissance qu'à travers des enquêtes, des questionnaires et des discours des participants (Gavard-Perret *et al.*, 2008 : 153). C'est dans cette perspective que l'observation participante vient apporter son aide, et cela dans la mesure où elle s'avère le moyen le plus « sûr » de savoir ce qui se passe dans une salle de classe une fois que les portes se ferment.

De Ketele (1988) signale que l'observateur est participant lorsqu'il s'intègre au groupe et à la vie de celui-ci. « Le chercheur en étudie les modes de vie, de l'intérieur et dans le détail, en s'efforçant de le perturber aussi peu que possible » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995 : 200). Dans ce sens, tel que le souligne Mead (1966, citée par De Ketele, 1988 : 37), « l'observateur participant entre dans le jeu, observe, mais ne touche à rien » (citée par De Ketele, 1988 : 37). Ces deux citations renvoient au paradoxe de l'observateur selon lequel le chercheur doit être conscient que sa seule présence sur le

terrain peut modifier le déroulement naturel de la parole des acteurs (Laplantine, 1996). De là qu'il s'efforce de « voir sans être vu » (Labov, 1972, repris par Cambra Giné, 2003 : 17).

Selon Arborio & Fournier (2015), il existe deux types d'observation directe : l'observation participante *incognito* et l'observation directe à découvert. Dans le premier cas, l'observateur participe à la vie de groupe comme s'il était l'un des participants, il ne révèle pas le vrai objectif de sa présence. En ce qui concerne l'observation à découvert, elle impose une présentation de l'observateur et une négociation de son entrée au terrain. De ce fait, l'accord des acteurs doit être obtenu et le but de l'observation et sa durée dévoilés par l'observateur (*ibid.*). C'est ainsi que l'observation à découvert permet au chercheur de participer à la vie active du groupe en toute transparence : sa présence en tant qu'observateur est reconnue et acceptée par les participants.

Dans le cas de notre recherche, il faut signaler que la démarche d'observation utilisée relève de l'observation directe à découvert. Nous n'avons eu ni à nous cacher ni à dissimuler le but de notre participation dans la vie de classe. Cela nous a permis d'avoir un accès privilégié facilité par la volonté des acteurs. Mais le plus important dans cette démarche c'est qu'elle a contribué au recueil d'informations précieuses par rapport au contexte d'échanges de chaque cours. Avant de fournir une description des observations effectuées, il nous semble donc pertinent d'expliquer le type d'informations recueillies et les aspects dont nous avons tenu compte à l'égard du cadre d'enseignement où elles se sont déroulées.

4.3.1 Cadre d'enseignement

Afin d'obtenir une description de notre cadre d'enseignement, nous nous sommes efforcé de recueillir un maximum d'informations nous permettant de mieux comprendre les interactions dans les classes observées. Pour ce faire, nous nous sommes servi du modèle SPEAKING de Hymes repris par De Nuchèze (2010 : 33). Nous l'avons découvert dans le cours de Master 1 *Pragmatique, analyses des interactions et didactique de l'oral*. Le modèle permet de décrire largement les interactions en situation d'enseignement : les objectifs, les participants, les supports utilisés, l'ambiance de classe, la nature des interactions ainsi que le type d'activités proposées.

Figure 10 : Modèle SPEAKING (De Nuchèze, 2010 : 33)

Contexte	Décrire une situation didactique
Setting (cadre)	Caractéristiques de l'institution Lieu : aménagement de l'espace (dessin) Horaire : nombre d'heures de français Situation endolingue/exolingue Climat général de la classe
Participants (participants)	Langue source/langue cible Langue proche/langue éloignée Culture européenne, africaine, moyen-orientale, asiatique... Formation de l'enseignant Interlangue de l'apprenant Rôles conversationnels
Ends (finalités)	Buts, objectifs, intention Attentes et ajustements réciproques Objectifs atteints/manqués
Acts (thèmes)	Activités didactiques et compétences visées Matériel didactique Modalités de l'évaluation Supports autres
Key (tonalité)	Modalités de l'action didactique Socio-affectivité Dimension interculturelle Facteurs anxigènes
Instrumentalities (canaux)	Multimodalité Alternance codique Oral monogéré/polygéré
Norms (normes)	Normes linguistiques Normes interactionnelles Normes comportementales Contrat didactique
Genre (genre)	Types de discours Types de textes Parole centralisée/décentralisée Oral spontané/préparé/imité/simulé
Autre ?	Ajouts éventuels : en cas de modalités didactiques particulières, comme le tutorat en ligne ou le cours particulier ou l'usage personnel d'un didacticiel, etc. pour lesquels cette grille n'a pas été prévue.

Mieux on connaît le contexte d'enseignement observé, plus on a de possibilités de comprendre et d'expliquer ce qui se passe en cours. C'est pour cette raison que, compte tenu des possibilités de description détaillée offertes par ce modèle, nous avons décidé de l'utiliser dans notre mémoire pour la caractérisation aussi bien des cours présentés au chapitre 3 que dans l'analyse des observations. Avec l'utilisation de ce tableau, nous ne prétendons pas croire qu'il suffit à lui seul à interpréter tout ce qui se passe dans la classe. Bien au contraire, nous sommes conscient que bien qu'il fournisse une contextualisation précise des données recueillies, rien ne peut remplacer l'information précieuse obtenue lors des observations.

4.3.2 *Les observations réalisées*

Puisque la démarche utilisée dans notre recherche se réclame de l'ethnographie, nous avons procédé à des observations sur le terrain en respectant bien sûr le calendrier d'observation proposé par chacune des enseignantes-informatrices. Ces observations nous ont permis, sans l'intervention d'un document ou d'un témoignage, de capter les comportements au moment où ils se produisaient.

Comme nous l'avons déjà dit, ce sont les enseignantes qui ont parlé aux élèves de notre projet et qui ont obtenu leur accord oral en ce qui concerne l'enregistrement des cours. Cependant, au début de chaque cours, les enseignantes ont rappelé notre projet et nous ont invité à nous présenter. Nous avons profité de l'occasion pour rappeler les principes déontologiques de notre recherche et pour distribuer un document à signer. Par le biais du document, les apprenants et les enseignantes ont autorisé notre présence dans la salle de classe, l'enregistrement vidéo des cours, ainsi que la diffusion des données obtenues dans le cadre de cette recherche. Concernant l'accord écrit, il faut souligner que le document était différent pour chaque cours²⁷. Dans le cas du cours intensif, la diffusion d'images et de données était aussi autorisée par l'enseignante et les apprenants dans le cadre de l'enseignement à distance par le biais du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) et dans le cadre des activités de formation et de recherche. Chez les jeunes au pair, cette décision ne faisant pas l'unanimité, nous avons dû utiliser un autre document garantissant l'anonymat des participants et restreignant l'utilisation des données au cadre de notre mémoire.

Dans un groupe comme dans l'autre, nous avons décidé de nous mettre en retrait spatial par rapport aux apprenants afin de les perturber le moins possible. A cette fin, nous nous sommes mis d'accord avec les enseignantes pour avoir accès aux salles une demi-heure avant le début des cours. Cela nous a permis de choisir notre point d'observation et les points d'enregistrement. Ainsi, nous nous sommes placés à l'angle, au fond des salles de classe respectives. Dans les deux cas, notre choix a été guidé par le désir de ne pas parasiter le champ de vision des apprenants ou celui de l'enseignant et aussi par la nécessité de rester proche des prises de courant. Nous tenons à préciser cependant que maintenir une discrétion visuelle totale n'a pas été possible car, lors de nos observations, nous faisons partie, inévitablement, du champ de vision des enseignantes.

²⁷ Nous présentons en annexes les documents utilisés dans chaque groupe (Annexes 1 et 2).

Afin de réaliser un recueil de données vidéo le plus fin possible, nous avons utilisé deux caméras. Nous avons veillé à placer la première (cf. Figure 11 et Figure 12) à l'avant des salles de classe, côté gauche par rapport aux enseignantes et la deuxième au fond des salles de classe, au niveau de notre point d'observation, ce qui nous donnait la possibilité de la manipuler. La caméra 1, orientée de façon fixe vers les élèves, offrait une prise de vue de l'ensemble de la salle de classe. La caméra 2, pour sa part, nous permettait de suivre tous les déplacements des participants pendant les cours. De même, nous avons veillé à ce que chaque caméra n'apparaisse pas dans le champ visuel de l'autre.

Figure 11 : Organisation spatiale de l'observation (cours intensif)

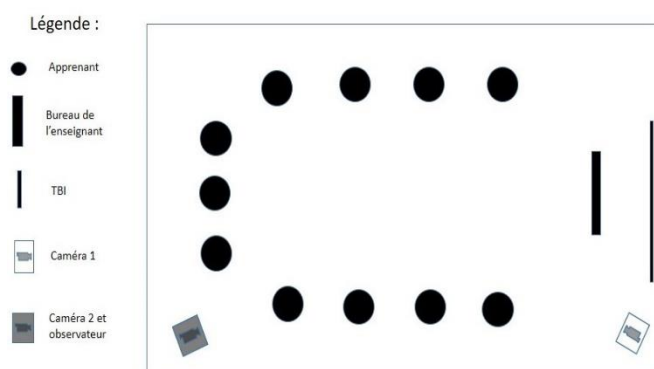
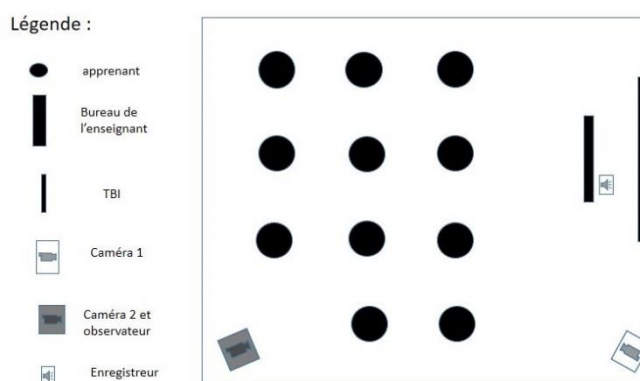


Figure 12 : Organisation spatiale de l'observation (jeunes au pair)



Durant les observations effectuées, nous prenions des notes écrites qui visaient à recueillir les attitudes et les habitudes des participants, des commentaires à l'égard de l'ambiance de classe et de la réalisation des activités, etc. Ces notes nous ont été fort utiles pour la transcription ultérieure et l'interprétation des données. De même, nous avons remarqué, pendant les enregistrements, que les étudiants n'étaient ni gênés ni nerveux à cause de la caméra. Ils ont été plutôt concentrés sur les activités que leur proposait l'enseignante. Nous considérons que cela s'est produit de cette manière grâce au travail préalable des enseignantes en vue d'accueillir l'observateur dans la salle.

Or, cette étape d'observation a eu lieu, dans chaque groupe, dans des conditions particulières.

- **Cours intensif observé**

Les enregistrements effectués dans ce groupe correspondent à 6 h d'observation réparties sur trois jours différents. Ils ont été réalisés dans la salle du CUEF H-104 de 18 h à 20 h les 27, 28 et 29 janvier 2016. Nous avons déjà installé les outils techniques quand les apprenants ont commencé à arriver le premier jour. Cela nous a permis d'échanger avec eux afin d'éviter qu'ils nous voient comme une menace à l'encontre de leurs habitudes de classe. Nous avons continué à échanger avec eux lors des séances suivantes, soit avant, soit après le cours. Cela a permis de diminuer l'écart que toute observation peut générer entre l'observateur et les observés et de faire accepter notre présence comme étant « normale ». Lors de nos observations, nous avons soigné notre langage corporel. Nous avons évité de fixer l'enseignante ou les apprenants, de peur qu'ils se sentent jugés et que cela modifie leur comportement habituel.

Pour ce qui est du cadre interactif, il faut souligner que l'enseignante a invité les élèves à s'asseoir dans la salle de classe en suivant le critère du niveau de français. Ainsi, les apprenants A1-A2 occupent le côté droit de la salle et les apprenants B1- B2, le côté gauche. On peut remarquer aussi que les apprenants ont souvent recours à l'anglais pour vérifier la signification d'un mot entre eux. Cependant, la langue de communication par excellence est le français. Lorsque l'enseignante propose une activité à réaliser en petits groupes, les regroupements utilisés sont presque toujours en fonction du même niveau ou des niveaux similaires. Le déroulement de trois séances est fortement marqué par l'utilisation de gestes qui accompagnent les explications de l'enseignante.

Le deuxième jour d'observation, nous avons été confronté à des difficultés techniques avec la caméra 2, qui a cessé de fonctionner de façon soudaine. Pour remédier à cette difficulté, nous avons dû continuer à enregistrer pendant quelques minutes avec notre téléphone portable. La « solution d'urgence » adoptée nous a permis de suivre la logique de l'enregistrement et de restituer l'intégralité de l'observation à une minute près. Cette situation déstabilisante nous convainc, tel que signalé par Ramos (2015 : 94), que « lors de l'enregistrement il faut se méfier des problèmes techniques ». C'est pourquoi, même s'il est difficile de tout prévoir, en plus d'une vérification des outils techniques, l'observateur doit s'efforcer de penser à plusieurs « au cas où » afin d'éviter le plus grand nombre d'imprévus.

- **Cours de jeunes au pair observé**

Les observations dans ce cours ont eu lieu le vendredi 5 février 2016, de 9h30 à 13h30. Dans ce cas également, nous sommes arrivés une demi-heure à l'avance pour avoir le temps d'installer nos outils d'enregistrement. Afin de diminuer la possibilité d'imprévu, nous nous sommes munis, en plus de deux caméras, d'un enregistreur.

Il convient de signaler que, dans le cas de ce groupe, l'installation des outils techniques a augmenté la complexité de l'observation. En effet, la conception du cours pour les jeunes au pair est telle que les apprenantes et l'enseignante doivent changer de salle plusieurs fois lors d'une même séance. De ce fait, nous avons dû installer une première fois les équipements dans la salle G-102, une deuxième fois au laboratoire G-104 et une troisième fois en salle F-005. La deuxième et la troisième fois, nous avons procédé de façon à ne pas retarder l'enchaînement du cours.

Lors de notre observation, nous avons remarqué que les postes de travail n'étaient pas imposés par le professeur. Les apprenantes décidaient d'elles-mêmes où s'asseoir. Cependant, nous avons constaté une certaine tendance de la part des apprenantes à occuper le poste à proximité de leur(s) « copine(s) ». Ainsi, chaque fois que la classe a dû changer de salle les élèves se sont regroupées presque toujours de la même manière : Nadia-Lizy, Mérintée-Fernanda-Théa, Paula-Maria-Léa, Penelope-Ana-Sabine.

En ce qui concerne le climat de classe, il faudrait souligner que l'enseignante distribue régulièrement la parole entre les apprenantes. A leur tour, elles sont très actives et n'hésitent pas à poser des questions à l'enseignante ou à solliciter l'aide de leurs camarades ou de l'enseignante même. Ainsi, les échanges ne se circonscrivent pas seulement à l'intérieur d'un même niveau de français mais ils se produisent dans toutes les directions, en incluant l'enseignante. De même, il faut souligner que le rire est assez récurrent, ce qui témoigne d'une ambiance détendue dans ce cours. Lorsque les apprenantes interagissent de façon spontanée, l'enseignante ne les arrête pas immédiatement. Elle les suit et n'intervient que lorsqu'un recadrage de la conversation s'impose.

Une fois les observations de classe réalisées, nous avons procédé à des entretiens avec les enseignantes observées. Il est important de dire que ce sont les enseignantes elles-mêmes qui ont décidé de la date, de l'heure et de l'endroit du rendez-vous.

4.4 Démarche d'entretien

Même si l'observateur a une place privilégiée au sein du contexte observé, parfois il reste quelques « clairs-obscur²⁸ » dont l'observateur ignore l'origine. Lorsqu'on est témoin du processus d'enseignement-apprentissage, il se peut que le motif de certaines décisions interactives échappe à l'observateur. L'entretien s'avère alors une technique fort utile dans la mesure où il facilite le contact direct entre le chercheur et son/ses interlocuteur(s) et permet ainsi l'obtention d'informations riches et nuancées (Quivy & Van Campenhoudt, 1995 : 194). Lors d'un entretien, les acteurs donnent une interprétation à leurs pratiques en fonction de leurs repères et de leurs systèmes de valeurs et de croyances (*ibid.* : 196). Ces nouvelles données viennent compléter celles déjà fournies par les enregistrements et aident le chercheur dans ses analyses et ses interprétations.

Selon Kaufmann (2011), l'entretien est un moment difficile aussi bien pour l'informateur que pour l'enquêteur. L'auteur signale qu'il n'existe pas de façon idéale d'en conduire un. Cependant, il souligne que dans un but de réussite, le chercheur doit veiller à s'engager tout en restant neutre dans ses formulations, à reformuler si nécessaire, à chercher à établir des liens d'empathie avec l'interlocuteur et à susciter la confiance de celui-ci. De même, Kaufmann affirme que « l'entretien est un effort de tous les instants » (*ibid.* : 47). Cela signifie que l'enquêteur s'efforce de rester concentré et d'être attentif au moindre détail de l'échange, ce qui peut entraîner parfois de la fatigue.

Or, en fonction de son objectif et du sujet de recherche, le chercheur puise dans plusieurs types d'entretiens et en choisit celui ou ceux qui s'adaptent le mieux à sa recherche. Comme le signale Sauvayre (2013), les entretiens peuvent être individuels, collectifs, directifs, non-directifs, semi-directifs, d'explicitation, d'auto-confrontation, etc. Dans le cas de notre recherche, nous nous sommes servis de l'entretien d'auto-confrontation. L'entretien d'auto-confrontation consiste à « présenter à l'acteur, après son action, un enregistrement vidéo de son comportement et à lui demander de commenter » (Theureau, 1992 : 45). Ainsi, le chercheur a accès à l'action de l'informateur non seulement à travers la verbalisation de son souvenir, mais aussi à travers le visionnage de sa propre action et son commentaire (Cicurel, 2011). Ce type d'entretien peut se dérouler de deux manières : à chaud (immédiatement après avoir effectué les enregistrements) ou à froid (il y a un délai de temps entre les enregistrements et l'entretien).

²⁸ Nous reprenons ici l'expression de Cicurel & Rivière (2008) dans « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante ».

4.4.1 Nos entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens, en situation d'auto-confrontation simple²⁹, ont été réalisés et enregistrés après la captation vidéo des cours. Le début de l'entretien est guidé par le chercheur qui a présélectionne les moments d'arrêt de l'image et de commentaires. Puis, rapidement, l'enseignante prend le relais et interrompt la lecture vidéo quand elle le juge bon. Au moment de l'interruption du film, les commentaires de l'enseignante peuvent porter sur ce qui vient juste de se passer, sur un évènement un peu plus lointain ou sur des généralisations.

Pour nos entretiens, nous ne nous sommes pas servi d'un guide d'entretien formel tel que le décrivent plusieurs auteurs (Kaufman, 2015 ; Barbillon & Le Roy, 2012 ; Sauvayre, 2013) avec des questions bien précises. Nous avons opté pour des thèmes à aborder qui serviraient à recadrer l'entretien au cas où l'informateur n'aborderait pas un point qui nous intéresserait (Desanti & Cardon, 2010, repris par Sauvayre, 2013 : 9). Cependant, nous nous sommes limité, tel que le conseillent Barbillon & Le Roy (2012 : 6), à « faciliter l'expression » des enseignantes « sans toutefois trop influencer l'orientation spontanée de leurs discours ».

Nous étions assis côte à côte. Comme l'avance Guittet (2013 : 12), « le cadre dans lequel se déroule un entretien renvoie un message implicite à l'interlocuteur : impressionner, discuter, observer », etc. De ce fait, l'aménagement de l'espace peut véhiculer le type de relation que l'on veut privilégier. En ce sens, les chaises, le bureau, les tables et la distance spatiale sont des éléments qui pourront rapprocher ou éloigner les interlocuteurs.

Compte tenu de tous ces éléments concernant l'entretien, nous avons mené les nôtres comme suit :

- **Enseignante Floriane**

L'entretien a été réalisé dix jours après le cours dans la salle F-005 sur le campus universitaire. Pour enregistrer cet entretien, nous avons utilisé un enregistreur audio et une caméra. L'enseignante et l'enquêteur étaient assis à proximité, en face d'un ordinateur. La place occupée par l'enseignante lui permettait de regarder les images projetées sur le TBI. Nous avons disposé l'enregistreur entre nous et la caméra orientée vers le TBI. Cela nous permettait de situer avec exactitude les commentaires de l'enseignante par rapport à

²⁹ Confronter un seul participant à sa propre activité.

l'extrait observé. Nous avons présélectionné 8 extraits (1 h et 18 min) correspondant à des échanges entre l'enseignante et les apprenantes ou seulement entre les apprenantes. Pour commencer, l'enquêteur a présélectionné un extrait pour que l'enquêtée s'habitue à son image. Celui-ci ne fait pas l'objet d'analyse. Durant le visionnage des autres extraits, l'enseignante réagit spontanément et fait de commentaires lorsqu'elle l'estime pertinent. A défaut, l'enquêteur pose quelques questions pour obtenir des précisions ponctuelles. Lors de l'entretien, l'enseignante nous a demandé de la tutoyer. Les verbalisations ont été très fluides et ont suivi la dynamique d'une conversation ordinaire. L'ambiance était décontractée.

- **Enseignante Marie**

L'entretien a eu lieu trois semaines après le cours dans une salle réservée dans la Bibliothèque des langues, bâtiment F, 2^e étage. Nous nous sommes servi d'un enregistreur audio et d'une caméra. L'enseignante et l'enquêteur étaient assis côte à côte devant l'ordinateur de l'enquêteur. Celui-ci a disposé la caméra orientée vers l'écran de l'ordinateur. L'étudiant a présélectionné 5 extraits (48 min) correspondant à des échanges entre l'enseignante et les apprenantes ou seulement entre les apprenantes. Cette-fois, l'enquêteur a également présélectionné un autre extrait pour que l'enseignante s'habitue à son image. L'entretien s'est déroulé dans une ambiance détendue. Lors du déroulement de l'entretien, nous avons remarqué que Marie était très intéressée par son agir pendant le visionnage des extraits. Peut-être parce que, comme elle nous l'a avoué, c'était la première fois qu'elle devait assurer un cours du genre et elle ne s'était jamais observée faire cours.

De façon générale, les enseignantes se sont montrées très coopératives et généreuses dans leurs propos. A la fin de chaque entretien, elles ont validé l'utilisation des extraits choisis par l'enquêteur.

4.5 La transcription des données

L'observateur étant intégré au groupe-classe étudié, « il est fort probable qu'il observe son objet d'investigation avec une paire de lunettes qui risque de fausser sa perception » (De Salins, 1992 : 14) des faits. C'est pourquoi il est indispensable qu'il ne se limite pas à ses propres inférences. A cette fin, il lui faut un outil lui permettant d'objectiver ses observations et de créer une distance avec l'objet étudié (Cicurel, 2011b). En l'occurrence, la transcription graphique des enregistrements apparaîtrait comme « l'outil » du chercheur dans l'analyse d'interactions.

Cicurel (2011a : 324) signale que procéder à une transcription signifie de faire une conversion du code oral au code écrit à partir de supports attestés. « Le but de la transcription est de préserver les données et de permettre un travail sur ces données » (*ibid.*). Ainsi, la transcription évite au chercheur de se précipiter dans de fausses pistes qui l'amèneraient vers des analyses fautives.

Cependant, dans le cas du chercheur-transcripteur, un défi vient s'ajouter à celui du chercheur-observateur : que transcrire et dans quelle mesure reconstituer ce qui est dit ? Dans ce cas, au chercheur de décider de faire des coupes dans le corpus et d'avoir un sous-corpus, ou de tout transcrire et d'obtenir un corpus clos. L'acte de transcription pose aussi une autre difficulté, cette fois liée à la nature des interactions. En fonction de son sujet de recherche, le transcripteur s'efforcera de prêter plus ou moins d'attention au verbal, au non-verbal, au para-verbal ou au contexte d'enseignement (Rivière, 2006). Ainsi, nous pourrions dire que les choix de transcription sont fondés sur les choix du transcripteur. Par exemple, quelqu'un qui étudie le langage non verbal exprimant l'autorité pourrait décider, lors d'une interaction, de ne transcrire que les gestes corporels liés à son objet d'étude. Il fait un tri dans les données et néglige ce qui n'est pas important pour sa recherche.

De même, un transcripteur est confronté à des choix en ce qui concerne le codage écrit de mots et de sons. A ce sujet, Rivière (2006) signale que « plusieurs choix s'offrent à nous pour l'adoption d'une forme écrite : une transcription phonétique, orthographique ou une transcription mixte » (*ibid.* : 191). Par rapport à cela, il est important de dire qu'il n'existe pas le choix idéal. Parfois le transcripteur sélectionne des éléments de systèmes de codage différents afin de rendre une transcription « fidèle » au texte source et lisible pour son lecteur.

Or, compte tenu des éléments de transcription précédemment annoncé, il convient alors d'explicitier les choix que nous avons opérés pour la transcription de notre corpus.

- **Nos choix de transcription**

Nous nous sommes appuyé sur les conventions de transcription proposées par l'équipe IDAP³⁰ de l'Université Paris 3 (Cicurel, 2011a : 245). Nous avons utilisé les mêmes conventions aussi bien pour la transcription des cours enregistrés que pour les

³⁰ Interactions Didactiques et Agir Professoral. Il existe aussi d'autres conventions de transcriptions comme celles de l'équipe DELCA (Discours d'enseignement et langues en contact), de l'équipe ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissage et Représentations) ou de l'équipe GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe et analyse discursive).

entretiens d'auto-confrontation. Ces conventions tiennent compte des éléments verbaux et prosodiques du discours. En voici les détails :

Pierre = nom de l'apprenant quand identifié

Af = apprenante non identifiée ;

Am = apprenant non identifié ;

As = plusieurs apprenants.

: = allongement de la syllabe ou :: = allongement plus long de la syllabe ;

+ = pause ou ++ = pause plus longue ou +++ = pause au-delà de 5 secondes ;

↑ = intonation montante ;

MAJORDOME = les majuscules indiquent l'accentuation ou l'emphase ;

ma-jor-do-me = la scansion est marquée par des tirets ;

(rires) = les commentaires sur le non-verbal (rires, gestes) sont indiqués entre parenthèses et en italiques ;

XXX = quand le transcripteur ne comprend pas. Il faut remarquer que les interactants peuvent, eux, avoir entendu et compris ce fragment ;

Majordome = chevauchement de paroles ;

** = autre langue que le français ;

vie # = Compréhension incertaine du segment ;

[] = Transcription selon l'Alphabet Phonétique International

- **Les descriptions non verbales**

Dans le cas de notre recherche, le recours au non-verbal revêt une grande importance pour nos analyses. Durant les interactions, aussi bien les enseignantes que les apprenants utilisent le non-verbal dans nombre de cas afin de compléter leurs explications et de favoriser la compréhension de l'interlocuteur. Un aspect à signaler est que lors du travail en petits groupes, nous n'avons pas toujours eu un accès direct aux conversations des participants. En effet, il a été presque impossible, avec nos outils technologiques, d'enregistrer en parallèle la totalité des échanges. Ceci dit, nous avons décidé de présenter entre parenthèses et en italique, sous forme de description, la conduite des participants durant l'interaction collective.

- **Anonymisation**

L'anonymisation a été un choix nécessaire dans le cas du cours des jeunes au pair. En effet, l'enseignante et certaines apprenantes ne souhaitant pas révéler leur identité, nous avons tenu à leur anonymat lors de la transcription des données. Pour ce faire, nous avons veillé à choisir des prénoms caractéristiques de leur pays d'origine. Nous avons cherché sur internet des prénoms usuels pour homme et pour femme en fonction de leur nationalité. Etant donné que dans le cas du cours intensif nous n'avons pas retenu tous les prénoms des membres du groupe, nous avons utilisé la même démarche, mais dans ce cas, afin d'homogénéiser nos transcriptions.

4.6 Présentation du corpus

Pour la constitution du corpus nous sommes parti tout d'abord d'un corpus ouvert, composé de l'intégralité des cours et des entretiens enregistrés ainsi que des notes prises pendant l'observation. Cependant, nous devons avouer que la totalité des données enregistrées n'était pas analysable dans le cadre de notre recherche. Nous avons procédé alors à un « tri » dans les observables enregistrés pour délimiter notre corpus. De ce fait, il convient de souligner que celui-ci ne comprend que des moments spécifiques des cours observés, caractérisés par les échanges entre pairs et les échanges entre les apprenants et l'enseignant.

Le corpus est constitué de 13 extraits de cours filmés et transcrits et de la totalité des commentaires des enseignantes sur le filmage de leur classe, eux aussi transcrits.

Figure 13 : Présentation du corpus

Enseignante-informatrice	Heures de cours enregistrées	Corpus résultant
Floriane	Cours 1 : 4 h	8 extraits transcrits + entretien intégral transcrit
Marie	Cours 1 : 2 h Cours 2 : 2 h Cours 3 : 2 h	5 extraits transcrits + entretien intégral transcrit

4.7 Analyse des données

L'analyse des données est une étape inévitable de toute recherche. Afin de présenter la méthodologie retenue pour l'analyse des données, nous considérons qu'il est

important d'expliquer sur quels critères nous avons sélectionné les extraits à analyser, ainsi que les outils d'analyse favorisés dans notre démarche de compréhension.

4.7.1 Découpage des données

Dans le cadre de cette recherche, nous l'avons déjà signalé à plusieurs reprises, nous nous intéressons à la coopération dans la classe de langue étrangère. Pour le découpage des données, nous avons tenu compte de notre sujet de recherche. Nous insistons sur le fait que c'est par l'interaction et dans l'interaction que la coopération est susceptible d'apparaître. De ce fait, notre découpage répond à un critère thématique et fonctionnel de l'interaction dans les classes observées. En ce sens, nous avons privilégié les moments d'interaction spontanée ou imposée par l'enseignant sous forme de travail à plusieurs, en mettant de côté tous les moments de travail individuel et ceux où les acteurs de la classe n'interagissent pas. Les moments d'interaction retenus peuvent se situer en début, au milieu ou en fin de séance. Ils correspondent à des extraits de longueur variable inscrits dans le cadre d'une même activité à réalisation plurielle.

4.7.2 Outils d'analyse

Pour nous, l'enseignant, en tant que garant du cadre didactique, s'efforce de faire participer les apprenants à la construction des connaissances dans une dynamique de coopération à laquelle il participe par ses actions d'enseignement. De ce fait, l'imbrication entre l'agir enseignant et les actions apprenantes est si fort que l'existence de l'un dépend de celle de l'autre. Cela ne fait que complexifier l'analyse des données car la plupart des outils d'analyse d'interactions en classe se positionnent du côté apprenant. Dans le cadre de notre recherche, il nous a fallu donc nous outiller d'un moyen nous permettant d'étudier les interactions en classe dans leur complexité et leur multidirectionnalité. En l'occurrence, nous avons cherché un outil nous permettant d'analyser de « l'unité la plus large à l'unité la plus fine » (Nicolas, 2014 : 224). Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur le modèle FLIAS (Foreign Language Interaction Analysis System³¹).

Le modèle FLIAS, tel que présenté par Boulima (1999) et repris par Nicolas (2014), s'inspire du schéma IRF (Initiation, Réponse, Feedback) qu'il englobe. Le modèle FLIAS est divisé en rangs hiérarchisés (Drissi, 2009). Mais à la différence du premier, le second est divisé en six rangs : la leçon, les transactions, la séquence, l'échange, les

³¹ Système d'analyse des interactions en langue étrangère (Notre traduction).

mouvements et les actes. Chaque rang fait partie du rang de niveau supérieur dans la hiérarchie. Ainsi, alors que les actes sont les unités minimales d'analyse (rang 6), la leçon se trouve en haut de l'échelle. Le principal atout de ce modèle, à l'instar de celui proposé par Sinclair & Coulthard (1975, repris par Drissi, 2009 : 5), est de considérer la classe comme un ensemble organique « où toutes les interactions se tiennent ».

Figure 14 : Schéma FLIAS (Boulima, 1999, repris et traduit par Nicolas, 2014 : 225)

- **Rang 1** : La « leçon » (*lesson*), entendue également sous le terme de « séance », représente l'unité de discours la plus englobante, et est composée de « transactions ».
- **Rang 2** : les transactions (*transactions*) consistent en trois étapes : les « éléments » préliminaires et terminaux (*preliminary and terminal elements*) qui marquent la frontière des transactions, et les éléments intermédiaires (*medial*), qui constituent les échanges d'enseignement.
- **Rang 3** : la séquence (*sequence*) circonscrit les échanges qui s'étendent au-delà des trois mouvements I, R et F. Elle se compose, à son tour, d'un nombre indéfini d'échanges.
- **Rang 4** : l'échange (*exchange*) se définit à travers deux catégories :
 - les échanges « frontaliers » (*boundary exchanges*), qui signalent le début et la fin de l'échange, et qui comportent deux mouvements (*moves*) alternatifs :
 - le cadrage (*frame*), à travers lequel l'enseignant annonce l'activité ou la tâche qui va suivre.
 - la focalisation (*focus*), qui permet à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur l'activité ou la tâche à effectuer.
 - les échanges « d'enseignement » (*teaching exchange*) :
 - ▶ les échanges « libres » (*free*), qui se déclinent en six sous-catégories d'échanges :
 - L'enseignant cherche à obtenir une information (*teacher elicit*) : effectuée dans le but d'obtenir une contribution verbale des As, elle est principalement constituée par des questions dont l'enseignant connaît déjà la réponse (*display questions*)
 - L'enseignant informe les apprenants (*teacher inform*) : il aborde des faits, des opinions, etc.
 - L'enseignant dirige (*teacher direct*). Cette catégorie renvoie à la notion de « consigne » : il s'agit d'une demande de « faire », qui est suivie par une action des As.
 - L'enseignant vérifie (*teacher check*) que la leçon marche comme prévu : il s'agit d'un objectif logistique (supports, conditions de travail, état d'avancement de la tâche etc.) et non pas de la gestion de la compréhension des As.
 - ▶ les échanges « liés » (*bound exchanges*), qui sont toujours liés, d'une manière ou d'une autre, à l'échange qui précède, et qui se déclinent en trois types d'échanges :
 - L'enseignant ré-initie (*re-initiate*), lorsqu'il ne reçoit pas de réponse à sa recherche d'obtention, quand la réponse obtenue est erronée, ou quand il reçoit plusieurs réponses à la fois, ou quand elle cherche à obtenir une répétition de la part des As. Cette ré-initiation remplace alors le feedback.
 - L'enseignant renforce (*reinforce*), lorsque les As n'ont pas compris une consigne.
 - L'enseignant initie une négociation (*teacher initiated negotiate*), lorsque l'énoncé de A lui semble incorrect, et qu'il lui demande de préciser sa réponse.
 - les échanges « composés » ou « mixtes » (*compound*), qui circonscrivent les moments où le discours enseignant est interrompu par une initiative d'apprenant.
 - **Rang 5** : les mouvements (*moves*) sont composés d'un ou de plusieurs actes (*acts*).
 - Mouvement de « cadrage » (*frame*), où l'enseignant indique que l'échange se termine et qu'un autre commence.
 - Mouvement de « focalisation » (*focus*), où l'enseignant indique ce qui est en train de se passer ou ce qui vient de se passer.
 - Mouvement d'« initiative » (*initiation*), où l'enseignant et/ou l'apprenant entament une action ou donnent une information.
 - Mouvement de « réaction » (*reaction*), qui suit un mouvement d'initiation.
 - Mouvement de « réception » (*feedback*), réservé à l'enseignant, qui évalue les mouvements de réponse et d'initiative de l'élève.
 - **Rang 6** : les actes (*acts*) sont les plus petites unités du discours de classe, répartis en 27 catégories

Dans le cadre de notre mémoire, il convient de souligner que nous nous sommes particulièrement centré sur les rangs 4 et 5 (l'échange et les mouvements) dans la mesure

où nous nous intéressons aux échanges coopératifs dans la classe de langue. Ces deux rangs se focalisent sur les interactions apprenant-apprenant et apprenants-enseignant, qu'elles soient spontanées ou provoquées par l'enseignant. Ils soulignent le lien qui s'établit entre les intentions, les buts et les actions des interactants pendant la classe. Le rang 4 fait un zoom sur le guidage et la régulation des apprenants en classe par l'enseignant et le rang 5 sur le statut et le rôle des acteurs pendant les interactions.

Notre analyse vise également l'énonciation, dans le sens où nous nous intéressons aux marqueurs linguistiques présents dans les interactions en classe et les discours des enseignantes « *par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui...* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, citée par Fuentes, 2013 : 69). Nos interprétations des interventions des participants et des commentaires des enseignantes en entretien tiennent compte de ces marqueurs, en particulier des pronoms personnels, pour démontrer le degré d'implication des interactants lors des échanges coopératifs.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la problématique en lien avec notre terrain de recherche. A ce sujet, il faut retenir que cette recherche veut comprendre les moments d'interaction coopérative dans deux classes multiniveaux au CUEF, à savoir un cours intensif et un cours pour des jeunes au pair.

Comme nous l'avons explicité au début de la section 4.1, notre investigation comporte une dimension compréhensive. Cela veut dire que nous ne cherchons ni à quantifier les occurrences de l'interaction coopérative ni à juger les pratiques de classe. Notre seul but est de comprendre ces moments où apprenants et enseignant coordonnent leurs actions dans un but d'apprentissage par le biais des différentes réalisations qui en découlent.

Tout au long de ce chapitre, nous avons tâché de présenter les choix méthodologiques que nous avons faits par rapport à notre sujet de recherche. Nous avons trouvé ainsi dans l'ethnographie une démarche bien attractive à l'égard de l'étude de la coopération en classe de langue étrangère. C'est son côté non évaluateur ce qui nous a attiré le plus. Avec le choix de l'ethnographie, nous avons dû embrasser d'autres choix méthodologiques tels que celui de l'observation directe à découvert et de la transcription

des données recueillies. Le premier nous a permis d'entrer en contact direct avec le terrain, d'entrer dans « l'espace sacré » et privé de la vie de classe ; le second, d'objectiver nos observations et d'écarter au maximum les suppositions par le biais des conventions de transcription de l'équipe IDAP.

En ce qui concerne le découpage de nos données, il faut retenir que pour choisir nos extraits, nous n'avons décidé de ne garder que les moments d'interaction en classe, avec une place privilégiée pour les moments de réalisation plurielle d'un exercice. De ce fait, ces moments d'interaction concernent aussi bien l'enseignant que les élèves. C'est pour cela que nous avons dû choisir un outil d'analyse nous permettant d'analyser l'agir enseignant et les actions apprenantes en même temps. Il s'agit en l'occurrence du modèle FLIAS.

Partie 3

-

Analyse de données

Chapitre 5. La coopération analysée sous l'angle des acteurs de la classe

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous avons expliqué que notre recherche s'inscrivait à l'intérieur d'une démarche ethnographique. Ceci veut dire que nous nous situons dans un paradigme compréhensif-interprétatif de la classe de langue étrangère. Nous ne visons ni le jugement ni l'évaluation des pratiques de classe.

Comme nous l'avons déjà signalé dans les chapitres antérieurs, nous considérons que c'est dans l'interaction que des échanges coopératifs apparaissent. Et cela dans la mesure où, dans l'interaction, les actions d'un acteur déclenchent des réponses de l'/des interlocuteur(s). Il convient alors de prendre en considération que dans une salle de classe il y a des acteurs institutionnellement et contextuellement définis, à savoir les apprenants et l'enseignant. Cependant, ces acteurs sont amenés, dans un but d'apprentissage, à occuper plusieurs rôles et à remplir dans l'interaction des fonctions diverses, voire complémentaires. De ce fait, nous considérons que des interactions coopératives peuvent se manifester sous de nombreuses formes et en plusieurs directions. A cela, il faudrait ajouter qu'*enseigner* n'est pas une action exclusivement réservée au professeur. C'est une action qui se construit dans et par l'interaction. En ce sens, nous considérons, avec Filliettaz (2002), que l'action enseignante est une action collective à plusieurs. C'est une action sur l'autrui qui se construit dans les échanges. Compte tenu de ce postulat, il faut souligner que la coopération présuppose la complémentarité de toutes les actions durant le processus d'enseignement-apprentissage.

Un autre élément à remarquer est le caractère spontané ou non spontané des interactions coopératives. En effet, décider d'agir ensemble dans un but commun n'est toujours pas une action prévue ou planifiée par l'enseignant. Tel que nous l'avons déjà signalé, en fonction du type d'activité à faire, du contenu, de la dynamique de la coaction, de la disposition de la salle de classe, de l'empathie, etc., les apprenants peuvent s'associer sans en avoir reçu l'indication de l'enseignant. C'est pour cela qu'il nous semble pertinent de nous intéresser à ces éléments dans les sections qui suivent.

La perspective que nous allons adopter dans ce chapitre est celle de la section 1.6, où nous explicitons notre vision de la coopération. C'est ainsi que dans ce premier chapitre d'analyses nous observerons la coopération sous l'angle des acteurs d'une classe de

langue. Nous nous intéresserons, dans un premier moment, à analyser la complémentarité des actions lors des interactions coopératives. Ensuite, nous envisageons de présenter le caractère spontané ou non spontané des interactions et des regroupements observés en classe. Cela nous conduira à analyser l'influence des liens d'amitié et de l'hétérogénéité des niveaux sur l'association des élèves dans la salle de classe. Nous terminerons enfin en illustrant le transfert de la capacité d'enseigner dans la figure d'un apprenant.

À cet égard, nous tenons à souligner que nous ne prétendons pas généraliser des faits de classe. Nous sommes conscients que cela serait impossible. L'objectif que nous poursuivons ici est d'analyser la réalité telle qu'elle se présente sans vouloir chercher des régularités conduisant à la formulation d'une règle en matière de coopération. Nous ne cherchons pas non plus à faire une comparaison entre les enseignantes observées. Nous considérons que chaque réalisation pédagogique est un univers à part entière. Les spécificités de chaque cours impliquent donc des échanges coopératifs particuliers à chaque classe.

1.1 La complémentarité de l'agir enseignant et des actions apprenantes

Si nous reprenons Kerbrat-Orrechioni (1992), l'interaction peut être définie comme « le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre des négociations explicites et implicites » (Kerbrat-Orrechioni, 1992, citée par Vinatier, 2008 : 72). Cette perspective interactionniste suppose que le sens d'un énoncé est le résultat d'un travail collaboratif entre les interactants (*ibid.*). De ce fait, les interactions en classe peuvent être considérées comme un espace d'interdépendance commun et de co-élaboration de savoirs où les interventions de tous les acteurs en présence peuvent lancer et dynamiser les échanges. Observons l'exemple suivant :

Exemple 1 (extrait 1, cours enseignante Floriane)

<p>01 E : ok et donc maintenant + on va commencer par corriger le devoir + vous reprenez la fiche +++ alors + Paula ↑ c'est toi qui commences + tu lis la consigne de l'exercice deux ↑</p> <p>02 Paula : oui + euh :: complétez le tableau pour des mots dérivés ↓ euh :: le premier c'est nom adjectif</p> <p>03 E : oui</p> <p>04 Paula : euh :: un espace ++ euh : spacieux ↓ (<i>Paula regarde l'E</i>)</p> <p>05 E : oui ++ spacieux +++ ok tu continues ↑</p> <p>06 Paula : les ::: je ne sais pas + c'est quoi ça ↑</p> <p>07 E : alors ↑ c'est quoi ça ↑+ l'adjectif se forme ↑ (<i>E regarde toute la classe</i>)</p> <p>08 Penelope : fleuri ↑</p> <p>09 E : fleuri ↑ + une fleur ↓+++ Ana tu continues ↑</p> <p>10 Ana : euh : délice ↑ délicieux ↓</p> <p>11 E : oui + un délice ++ quand est-ce que j'utilise le mot un délice ↑ (<i>E regarde la classe</i>)</p> <p>12 Penelope : euhm :: quand c'est le :: l'objet le :: XXX</p> <p>13 E : hum hum ↑</p>
--

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, le cours de Floriane ne commence pas de cette façon-là. Durant les dix premières minutes, l'enseignante et les apprenantes parlent au sujet d'un projet que ces dernières ont réalisé à la fin du semestre précédent. Pour ce projet de fin de semestre, les apprenantes ont écrit, en petits groupes, un polar qu'elles ont représenté en jouant les comédiennes. Cette activité a été filmée. L'enseignante leur donne son opinion par rapport au projet et les encourage à faire de même lors des projets à venir. L'ambiance est détendue et plusieurs apprenantes rient au sujet la caméra qui est visible. Floriane profite de l'occasion pour introduire formellement l'observateur et le laisse interagir quelques instants avec les étudiantes. Celui-ci leur rappelle l'objectif de sa présence et les apprenantes lui avouent qu'elles ne sont gênées ni par lui ni par la caméra. C'est à ce moment-là que nous considérons que le cours commence.

Comme il peut être observé (TP³² 01), la première intervention est celle de l'enseignante. Elle commence en proposant une vérification du devoir de la dernière séance. Le devoir tâchait de compléter un tableau sur la formation de mots dérivés. En l'occurrence, il s'agissait de la formation d'adjectifs à partir de noms. Au TP 04, Paula propose la réponse « spacieux » et tout de suite après elle regarde l'enseignante. Cette attitude de Paula met en évidence son insécurité concernant la formation de l'adjectif « spacieux ». Par son regard, Paula sollicite l'enseignante pour une validation de sa réponse. L'approbation de l'enseignante ne se fait pas tarder et celle-ci invite Paula à continuer (« oui ++ spacieux +++ ok tu continues ↑ »). Cependant, dans le cas de la nouvelle réponse à fournir, Paula ne connaît pas la signification du mot de base et cela l'empêche de fournir une réponse à l'enseignante. Son doute est explicite lorsqu'elle demande « c'est quoi ça ↑ ». Floriane relance alors la question à toute la classe (TP 07). Il est évident ici que l'enseignante ne veut pas donner la réponse elle-même, mais qu'elle préfère s'appuyer sur les autres étudiantes. Spontanément, Penelope dit « fleuri ». Floriane répète alors la réponse de Penelope et invite Ana à continuer. Cette façon de procéder constitue en elle-même une validation de la réponse de Penelope. C'est une manière de dire à toutes : « Il n'y a rien à signaler. C'est correct. C'est cela ce que vous devez retenir ». L'interaction se poursuit. Au TP 11, l'enseignante, ayant validé la réponse d'Ana, demande un éclairage sur l'utilisation du mot « délice ». Nous pouvons supposer que cette demande de l'enseignante est conditionnée par son désir de vérifier si les apprenantes

³² Tour de parole.

connaissent la signification de ce mot. Floriane leur demande ainsi de fournir un exemple. Cela lui permet d'évaluer non seulement le sens du mot, mais aussi son utilisation en contexte par les apprenantes. Lorsque Penelope commence à donner son explication, l'approbation de l'enseignante est évidente dans « hum hum ↑ ». Cela indique à Penelope la justesse de ce qu'elle est un train de dire.

Tel que nous l'avons observé dans cet exemple, les acteurs en présence dans une salle de classe sont en étroite relation d'interdépendance. Les actions des uns conditionnent les réponses de l'autre et leur indiquent le degré de justesse de leurs énoncés. Ce sont justement ces indices qui font progresser le déroulement des activités didactiques. Dans ce cas, l'interaction entre Floriane et les apprenantes ferait apparaître les échanges en classe comme un espace de construction partagé de significations où la co-élaboration de savoirs dépend de tous les acteurs impliqués. C'est ainsi que la coopération se manifeste, non pas sous forme de symétrie de savoirs, mais sous forme d'engagement dans la tâche. Les acteurs qui y participent sont censés conjuguer leurs propres styles et connaissances afin d'aboutir à un produit unique (Corriveau *et al.*, 2010 : 94).

Un peu plus loin dans ce même cours, la complémentarité des acteurs de la classe se manifeste sous forme d'un travail de formation de mots à partir d'actions.

Exemple 2 (extrait 1, cours enseignante Floriane)

57 Penelope : en fait je je j'ai pas fait ça + parce que je sais pas + mais le verbe c'est toucher et : peut-être + touche ↑ + le nom
 58 E : et non ↓
 59 Ana : toucher
 60 E : c'est ça ↓ Ana ↑
 61 Ana : le toucher
 62 E : le toucher
 63 Penelope : c'est un verbe ↑
 64 E : ah : c'est avec le +++ le toucher on a déjà dit ce mot+ c'est l'un des cinq sens ++ c'est le sens du toucher +++ et enfin + Théa + le dernier ↓
 65 Théa : XXX
 66 E : le verbe c'est rire le nom c'est ↑
 67 Théa : le rire
 68 E : le rire +++ ça va c'est clair ↑ +++ ouais ↑ alors on passe à l'exercice suivant + euh :: Théa tu peux lire la consigne s'il te plaît ↑

Il s'agit du même exercice de l'exemple précédent. Mais dans ce cas, les apprenantes doivent continuer de compléter le tableau en tenant compte de la paire « verbe-nom ». Plus précisément, l'exercice concerne la formation des noms à partir de verbes à l'infinitif. Au TP 57, Penelope manifeste qu'elle ne connaît pas le nom qui peut être formé à partir de « toucher ». Elle fournit quand même la réponse « touche ». Cette

réplique est susceptible d'être interprétée de deux manières différentes. La réponse de Penelope peut trouver une explication dans ses connaissances préalables. Positionnée B1+, il serait possible que Penelope pense à la conjugaison au présent du verbe « toucher ». La deuxième explication serait d'ordre lexical. Il se peut que Penelope pense aux « touches » du clavier de l'ordinateur. Toutefois, nous tenons à signaler que dans l'une comme dans l'autre il ne s'agit que de nos suppositions.

Au TP 58, invalide la proposition de Penelope. Ana intervient spontanément pour dire « toucher ». Floriane valide verbalement la réponse d'Ana et l'invite à la répéter (TP 59). L'enseignante ne se contente pas de juger la réponse d'Ana. En l'invitant à répéter, Floriane attire l'attention des autres apprenantes sur la formulation qui suit. De cette façon, l'énoncé devient une sorte de modèle dépourvu de toute autorité de l'enseignant. Le « modèle » n'est plus ce que dit l'enseignant, mais ce que dit un pair, validé par l'expertise de la personne en position haute du point de vue institutionnel et reconnue comme experte par le reste de la classe. Ana répète sa réponse (TP 61) et Floriane la reprend (TP 62). Ensuite, Penelope attire l'attention sur la nature grammaticale du mot (TP 63 « c'est un verbe ↑ »). Plutôt qu'une interrogation, nous considérons que Penelope est en train d'attirer l'attention sur le fait que la réponse d'Ana s'écrit et se prononce exactement de la même façon que l'infinitif « toucher ». Floriane fait alors une remarque, mais en puisant sur les acquis du groupe (TP 64 « le toucher on a déjà dit ce mot + c'est l'un des cinq sens »). Elle évite tout métalangage et toute allusion à la catégorie grammaticale du mot dans son explication. Du TP 65 à 68, c'est le tour de Théa. Cette fois-ci, la réponse fournie est « rire ». La proposition de l'infinitif « rire » juste après l'infinitif « toucher » nous fait penser que c'était un choix de l'enseignante lorsqu'elle a planifié son cours³³. Le procédé de formation de noms étant identique dans le cas des deux infinitifs, les apprenantes pourraient faire cette inférence sans aucun effort. Floriane valide la réponse de Théa et propose de passer à l'exercice suivant (TP 68 « le rire +++ ça va c'est clair ↑ +++ ouais ↑ alors on passe à l'exercice suivant »).

Un autre aspect à souligner dans cet exemple est l'utilisation du pronom « on » (TP 64), dans ce cas comme synonyme de « nous ». En utilisant le marqueur discursif « on » au lieu de « vous », l'enseignante exprime son implication avec les élèves. C'est une façon de signifier aux apprenantes qu'elle les accompagne durant leur apprentissage, que si elle est capable de se rappeler ce contenu, elles le peuvent aussi. Il ne leur suffit que de mobiliser

³³ L'exercice a été tiré d'un manuel par l'enseignante.

les connaissances préalables. De même, ce marqueur sous-tend de l'encouragement, un certain renforcement du « cadre collectif et (faussement) égalitaire de l'interaction didactique » (Rivière, 2006 : 347). Il pourrait se traduire par « allez, vous pouvez y arriver. Si je le fais, vous aussi. Je me rappelle parce que j'ai participé avec vous à la réalisation de la tâche et à ce moment-là vous avez bien compris ».

Le caractère complémentaire de l'agir enseignant et des actions apprenantes est aussi observable dans l'extrait ci-dessous. L'enseignante Floriane explique, lors de son entretien, comment elle guide les apprenants pendant les interactions didactiques.

Exemple 3(entretien Floriane)

59 F : (...) mais c'est jamais conscient tu vois ↑comme ça je dirais que forcément je laisse tout venir et après je sélectionne ++ ça veut dire que ce qui n'est pas correct je vais être obligée de le dire pour qu'on l'écarte et pour qu'on sache qui est sur la bonne voie ou ce qui est la bonne réponse en fait
--

Comme on peut l'observer, durant les échanges en cours, l'enseignante guide le processus d'enseignement-apprentissage. Elle respecte le temps de parole des apprenants et les laisse s'exprimer. Cela ne veut pas dire que si jamais une erreur se produit ou une réponse inadaptée est donnée, elle n'interpellera pas l'étudiant, mais elle le laisse finir. Toutefois, elle filtrera l'information en écartant les suggestions incorrectes ou inadéquates et en conservant ce que les étudiants doivent retenir (« forcément je laisse tout venir et après je sélectionne (...) ce qui n'est pas correct je vais être obligée de le dire pour qu'on l'écarte »). En indiquant les formulations à écarter, l'enseignante pourvoit aux étudiants une information cognitive qu'ils ne sont pas capables par eux-mêmes d'éclaircir. C'est d'autant plus le cas ici où cette démarche cible l'appropriation de nouveaux contenus. C'est ainsi que l'agir enseignant et les actions apprenantes interagissent dans une sorte de symbiose dont le résultat est l'apprentissage.

Ces trois exemples renvoient à l'interdépendance existant entre tous les acteurs d'une classe. Ils illustrent la complémentarité qui se tisse entre l'agir de l'enseignant et les actions des étudiants. Cette complémentarité est propre au processus d'enseignement-apprentissage dans la mesure où l'enseignant, expert par excellence reconnu par les apprenants, guide l'appropriation de connaissances. Cependant, il n'agit pas seul. Les étudiants réagissent à ses remarques et à ses suggestions, conditionnant ainsi l'avancée des appropriations dans la salle de classe. Cela met en avant le fait qu'ils se trouvent dans une situation d'interaction qui les amène à co-construire du sens dans un but de communication et d'apprentissage (cf. section 2.1).

1.2 Du caractère non spontané au caractère spontané de la coopération

Dans cette section, nous voudrions nous centrer sur le fait que nous considérons la coopération comme une manière de procéder qui se manifesterait de façon spontanée et non spontanée. Ainsi, la coopération serait le fruit d'une volonté exprimée par l'enseignant de faire agir ensemble les acteurs d'une classe ou d'un choix des acteurs qui ne dépend pas uniquement des instructions du professeur.

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre 2, la coopération en classe peut être le résultat d'une action planifiée de la part de l'enseignant, ce qui met en relief son caractère non spontané. Lorsque le professeur planifie son cours, il prévoit une grande partie de ce qui va se passer : les contenus à aborder, ses déplacements dans la salle, les actions des participants, la façon de faire travailler les élèves, qui avec qui, etc. Cette idée de la coopération comme action planifiée est abordée par l'enseignante Floriane lors de son entretien d'auto-confrontation.

Exemple 4 (entretien Floriane)

<p>92 e : est-ce que tu prévois à l'avance la forme de travail à leur proposer ↑ 93 F : c'est toujours prévu + c'est toujours dans ma tête en fait + et d'ailleurs ce que j'ai pas dit c'est que ça peut être un B2 et un B1 ensemble ou là comme on a vu par table de trois ++ mais tout ça c'est calculé ça vient pas comme ça dans le cours ben tiens et si je les mettais ensemble parce que ce cours demande quand même une certaine organisation et :: je peux te montrer mes cahiers ++ il y a une gymnastique + je me mets même moi avec quel groupe ↑ je vais aller pendant ce temps-là l'autre groupe qu'est-ce qu'il va faire ↑ et ainsi de suite, mais parce que c'est hétérogène sinon c'est pas aussi calculé + mais là oui c'est réfléchi</p>
--

Floriane, comme beaucoup d'autres enseignants, planifie à l'avance bien d'actions de son cours. Pour elle, il ne s'agit pas seulement de préparer les exercices, mais de penser au plus grand nombre d'aspects possibles. De ce fait, Floriane laisse entrevoir que la planification des regroupements à proposer aux élèves est une démarche assez régulière pour elle et non pas le fruit du hasard : « c'est toujours prévu ». L'énoncé laisse transparaître une prise de distance de la part de l'enseignante à l'égard de son action. On voit ici la représentation qu'elle a de l'enseignement à un groupe de niveau hétérogène. Elle s'est peut-être forgée cette conviction à l'époque où elle travaillait au Maroc et elle a eu pour la première fois l'expérience des groupes de niveaux hétérogènes. Cet énoncé de Floriane met l'accent sur la coopération en tant qu'action réfléchie qui est toujours présente durant la conception de son cours (« c'est toujours dans ma tête »). La coopération supposerait donc un certain degré de maîtrise de terrain en matière de répertoire didactique et un contrôle assez important du contexte d'enseignement immédiat pour que l'enseignant

s'aventure à faire des *a priori* organisationnels. De même, ces propos nous conduisent à penser que l'organisation du travail à plusieurs est un élément crucial dans la planification de l'agir de cette enseignante.

Un deuxième élément à signaler dans la réponse de Floriane est que les caractéristiques de ce cours, à savoir l'hétérogénéité des niveaux et la disposition des apprenants dans la salle de classe, sembleraient influencer les regroupements qu'elle propose. Tel qu'elle-même le souligne : « ça peut être un B2 et un B1 ensemble ou là comme on a vu par table de trois ». Dans son cours, la première fois qu'elle demande aux élèves de travailler ensemble, c'est en profitant de l'organisation spatiale de la salle et en veillant à ce qu'il y ait au moins un B1 et un B2 dans chaque regroupement (cf. aussi § 5.5). Pour Floriane, l'hétérogénéité de ce groupe-classe justifie toutes ses précautions didactiques (« mais parce que c'est hétérogène sinon c'est pas aussi calculé »). En fait, l'enseignante affirme que lorsqu'elle demande aux élèves de travailler ensemble cela n'a rien de spontané (« tout ça c'est calculé ça vient pas comme ça »), car ce groupe exige de la préparation en amont en ce qui concerne les regroupements (« ce cours demande quand même une certaine organisation (...), mais là oui + c'est réfléchi »).

Le dernier aspect à signaler relève directement de l'agir enseignant. Floriane expose que lorsqu'elle pense à mettre en place un travail à plusieurs, elle planifie non seulement ses déplacements dans la salle, mais aussi l'ordre de ses interventions dans chaque groupe et ce que les groupes doivent faire tant qu'elle circule dans la salle de classe. Les explications de cette enseignante nous font penser que Floriane est une personne soucieuse du détail. Cela la conduit à vouloir tout prévoir pour son cours.

Or, même si nous avons présenté la coopération comme une action comprise dans la planification de l'enseignant, il est à souligner que celui-ci n'est toujours pas à l'origine des échanges dans la salle de classe. Ses prévisions ne peuvent pas comprendre la totalité des actions des interactants du fait que comme dans une conversation ordinaire, un certain degré de spontanéité caractérise les interactions coopératives en classe de langue. Analysons les exemples suivants :

Exemple 5 (extrait 9, cours Marie)

05 E : quoi ↑ on peut faire ↑
06 Pavel : faire randonnée ↑
07 E : UNE RANDONNEE ↑
08 Pavel : oui ++ aller à la neige (<i>Pavel fait des gestes pour indiquer la fonction des raquettes sur la neige</i>)
++ avec ta pieds
09 Leila : avec tes pieds

10 E : oui + avec tes pieds ah ::: oui ::: donc + tu fais des raquettes sur la neige avec les raquettes de tennis + oui oui + je vois (*l'E marche dans la salle comme si elle portait des raquettes de tennis pour marcher sur la neige*) ++ donc on peut les accrocher aux pieds + pour marcher sur la neige + qu'est-ce qu'on peut faire encore ↑

Chronologiquement parlant, l'exemple antérieur se situe au début du premier cours de Marie que nous avons observé. L'enseignante commence en posant la question « qu'est-ce qu'on peut faire avec une raquette ↑ ». Ayant remarqué que la proposition de Pavel est incomplète (TP 06), il semblerait que les questions de l'enseignante aient pour objectif de l'inviter à reformuler sa réponse avec l'élément manquant. Mais Pavel n'est pas capable par lui-même de se rendre compte de l'erreur. Alors, Marie fournit la réponse correcte en conférant une intonation exclamative à ce qu'elle dit (TP 07). L'apprenant russe, pour sa part, accepte et complète la proposition de l'enseignante (TP 08) ; il commence à faire des gestes complémentaires. Il semblerait que Pavel pense qu'il ne s'est fait pas comprendre et que c'est pour cela qu'on l'interroge. Et c'est à ce moment-là qu'il ajoute « ta pied » (fin du TP 08). La réaction de Leila (apprenante iranienne) ne se fait pas attendre ; elle corrige Pavel en lui proposant « tes pieds » (TP 09). C'est sur ces deux derniers tours de parole que nous voudrions cibler notre remarque. Même si l'enseignante s'apprêtait à faire remarquer à Pavel son erreur, elle n'a pas eu le temps de corriger, car Leila s'en est occupée. Cette dernière n'a pas été désignée par l'enseignante, c'est-à-dire que l'enseignante ne lui avait pas signifié formellement de venir en aide de son camarade.

Cependant, il est important de dire que peut-être cette réaction de l'apprenante iranienne est motivée par une identification entre apprenants. Au début de la formation intensive, Leila et Pavel ont été classés comme des apprenants B2 et par conséquent, Marie leur a proposé de s'asseoir du côté de la salle de classe réservé aux B1-B2. De même, il est important d'expliquer ici que durant nos trois séances d'observation, Pavel et Leila, toujours assis l'un à côté de l'autre, ont manifesté de l'empathie dans leur conduite de classe : voulant toujours travailler ensemble, se faisant réciproquement des remarques et s'entraïdant si l'un d'entre eux en manifestait le besoin. Tout cela nous amène à penser que cette proximité relationnelle pourrait expliquer l'intervention spontanée de Leila. Elle vient porter son aide non seulement à un membre de sa classe, mais à « son camarade de même niveau ». Pavel est la personne avec laquelle elle travaille et à qui elle ne doit pas demander la permission de corriger ses erreurs. L'attitude de Leila ne semble déranger ni Pavel ni l'enseignante qui reprend la correction de Leila, élargit sa réponse et continue naturellement en interrogeant la classe (TP 10).

Un cas similaire se présente dans l'exemple qui suit. Mais cette fois-ci, les interactions impliquent des élèves de niveaux différents. Observons l'exemple suivant :

Exemple 6 (extrait 9, cours Marie)

62 Han : la poêle ici et carré carré dans la crêpe
63 E : bon alors + ça c'est la cuisine vietnamienne +++ c'est un peu spécial (rises)
64 Han : graufe + les graufes ↑ (le reste de la classe regarde Han d'un air sceptique)
65 Leila : gaufre ↑
66 E : ah :: les GAU :: FRES
67 Han : gaufres ↓

L'interaction que nous présentons se déroule entre l'enseignante, Leila (B2) et Han (apprenante vietnamienne A2+ - début B1), toujours dans la logique de la question de Marie « qu'est-ce qu'on peut faire avec une raquette ». Han donne à cet outil sportif la fonction d'ustensile de cuisine. Selon son explication, la raquette peut être aussi utilisée en guise de poêle pour faire des crêpes. Au TP 63, Marie rit en attirant l'attention des apprenantes sur les aspects particuliers de la cuisine vietnamienne. Au TP 64, l'apprenante vietnamienne propose « graufe + les graufes ↑ ». L'intonation utilisée la deuxième fois qu'elle prononce « graufes » laisse entrevoir que Han n'est pas sûre de sa réponse. Encore une fois, Leila intervient sans en avoir reçu la demande de l'enseignante. Marie, qui jusqu'à ce moment-là semble ne pas avoir compris, reprend la réponse de Leila. Ensuite, Han répète l'énoncé de Marie.

Comme nous pouvons l'observer, la prononciation déficiente du mot « gaufre » par Han entraîne un moment d'incompréhension. Le reste de la classe n'arrive pas à identifier ce que Han veut dire. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que cela soit la seule explication à ce moment d'incommunication. Il se peut que les autres apprenants ne connaissent pas le mot « gaufre ». Ce fait, en concomitance avec une prononciation non réussie du locuteur, augmente les risques d'entrave à la communication. Leila intervient en proposant « gaufre », qui est sans doute le mot le plus proche de ce que Han vient de prononcer. Dans ce cas, elle s'appuie sur son expertise pour faire sa proposition. Leila a vraisemblablement pensé à l'aspect quadrillé de la raquette, à la poêle, à la crêpe et finalement à la gaufre. Une fois le mot prononcé par Leila, l'enseignante le reconnaît (TP 66 E : ah :: les GAU :: FRES). Finalement, la reprise de Han indiquerait : « c'est exactement ce que je voulais dire ».

Comme nous l'avons vu dans les exemples précédents, des échanges coopératifs peuvent apparaître avec ou sans l'intervention de l'enseignant. Cela met en relief le fait que la coopération est une action qui ne se circonscrit pas à la seule volonté du professeur.

Les apprenants peuvent eux aussi déclencher ce type d'interaction. Ce principe d'intervention / non-intervention de l'enseignant peut être appliqué aux associations dans la salle de classe.

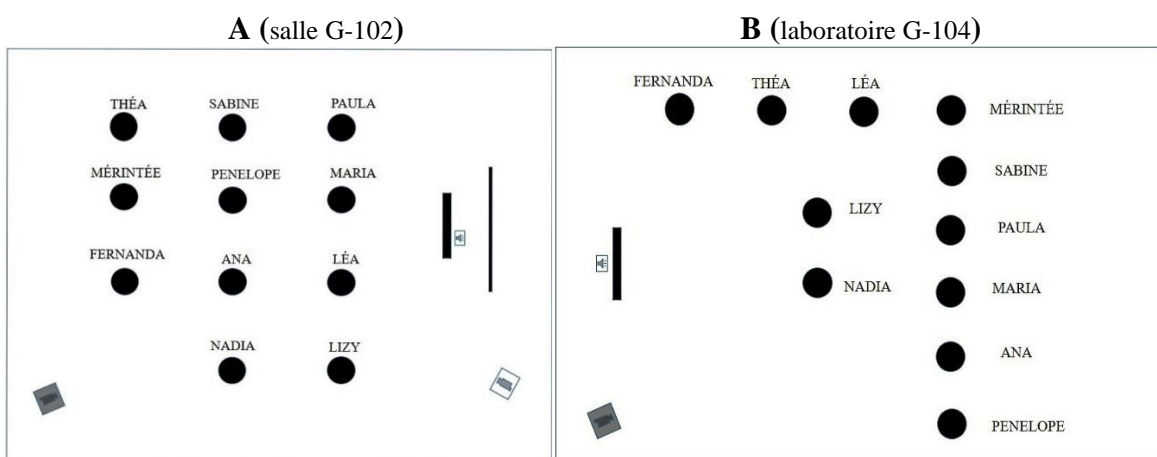
1.3 Les associations coopératives dans la salle de classe

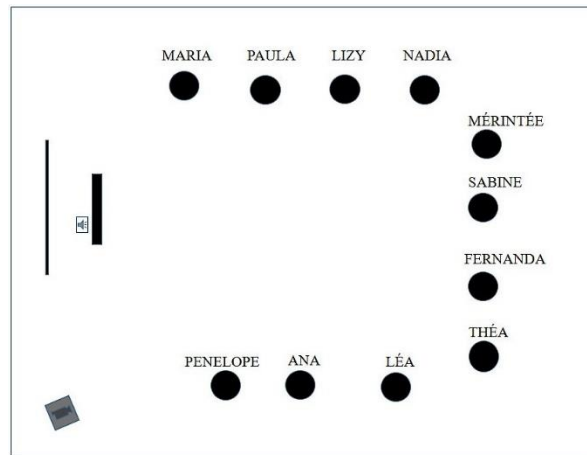
Les regroupements des acteurs d'une classe sont le résultat d'une volonté exprimée aussi bien par l'enseignant que par les apprenants. En effet, durant nos observations, nous avons remarqué que les associations entre les apprenants n'étaient pas toujours motivées par les mêmes raisons. Nous tâcherons donc d'illustrer ici la façon dont les liens d'amitié et le niveau des étudiants peuvent conditionner les regroupements dans la salle de classe.

5.3.1 La disposition dans la salle de classe : un reflet des affinités entre élèves

Dans la section consacrée aux facteurs qui conditionnent les regroupements dans la salle de classe (cf. § 2.6), nous avons signalé que ceux-ci s'avèreraient être les besoins, les niveaux et les affinités des apprenants. Dans la section 4.2.2, nous avons décrit les observations effectuées au CUEF. Durant ces observations dans le groupe des jeunes au pair, nous avons remarqué que certaines élèves occupaient toujours une place à côté ou à proximité de l'/des apprenante(s) envers laquelle/lesquelles elles manifestaient de l'empathie. C'est pour cela que dans cette section, il nous a paru pertinent d'illustrer notre constat avec une description visuelle de la disposition des apprenantes dans la salle de classe.

Figure 15 : Disposition des jeunes au pair en fonction de la salle de classe





C (salle F-005)

L'organisation de ce cours est telle que les apprenantes doivent se déplacer plusieurs fois durant la même demi-journée. Les changements de salle de classe sont illustrés dans la figure 14. Celle-ci présente la position exacte des apprenantes à chaque changement. Les deux premières heures de cours ont commencé en salle G-102, ensuite elles ont continué une heure au laboratoire G-104 et finalement la dernière heure de cours s'est déroulée en salle F-005. Il convient de signaler que, sur la figure, nous avons assigné une lettre à chaque disposition afin de faciliter la lecture de nos explications dans le paragraphe qui suit.

Dans le cas de la **disposition A**, nous tenons à signaler qu'elle correspond au début du cours. Au fur et à mesure que les apprenantes arrivent, elles occupent la place que bon leur semble. On peut remarquer que les **dispositions B** et **C** des apprenantes ne souffrent que de légères modifications. Cependant, il faut signaler qu'il y a des rassemblements récurrents. Dans le cas de la disposition **A**, il s'agit de Maria-Paula-Léa (Espagnoles et Suisse); Lizy-Nadia (Géorgienne et Russe); Penelope-Ana-Sabine (Mexicaines et Autrichienne) et Théa-Fernanda-Mérintée (Anglaise, Mexicaine, Néerlandaise). Dans le cas de la **disposition B**, les regroupements se sont formés comme suit : Fernanda-Théa, Lizy-Nadia, Paula-Maria, Sabine-Mérintée, Ana-Penelope. Seules Léa et Sabine ne rentrent pas dans un regroupement contenant un membre de leur équipe sur la disposition A. Dans la disposition C, il faut signaler qu'encore une fois, Léa ne s'associe pas avec un membre des dispositions précédentes. La **disposition C** s'est manifestée de la façon suivante : Maria-Paula, Lizy-Nadia, Penelope-Ana, Merintée-Sabine et Théa-Fernanda. Dans aucun des trois cas l'enseignante n'intervient dans leur choix d'association. Ce fait nous indique que lorsque le choix de se placer dans la salle revient aux apprenantes, celles-ci choisissent une place à proximité d'une étudiante qu'elles aiment bien. Les

regroupements réitérés à chaque changement mettent en évidence la valeur des affinités dans les interactions en classe de langue. Ce phénomène est susceptible d'augmenter les possibilités d'échange et les appropriations réciproques.

Floriane aborde le sujet de la place occupée par les apprenantes lors de son entretien d'auto-confrontation :

Exemple 7 (entretien enseignante Floriane)

95 F : non non **là elles choisissent** + en fait moi **je les laisse s'asseoir où elles veulent** ++ de toutes façons si j'en ai besoin je les change de place (...)

D'après l'enseignante, dans son cours, le choix de la place ne dépend que des apprenantes. Cette attitude de l'enseignante nous montre qu'elle ne s'oppose pas à la libre association des apprenantes dans la classe. Cela pourrait même représenter un atout pour le cours dans la mesure où le degré de proximité émotionnelle entre les apprenantes contribue à créer une ambiance de partage et d'entente. Il semblerait alors que les liens d'amitié interviennent dans leur décision de s'asseoir ensemble régulièrement. Ce phénomène est visible dans les associations récurrentes indiquées sur la figure 14. Lorsque nous avons interrogé Floriane à ce sujet, elle l'a souligné.

Exemple 8 (entretien enseignante Floriane)

110 F : oui, mais en fait **c'est clair qu'elles se mettent par affinité et certainement par langue aussi + par exemple Paula et Maria elles sont copines** tu vois ↑ pour le développement c'est franchement :: **elles s'entendent bien elles sont toujours ensemble et même elles sont filles au pair dans le même village donc** + en fait elles se voient tout le temps (...)

Selon Floriane, il est bien clair que les liens d'amitié ont des retombées importantes sur le choix de regroupement des apprenantes. Dans leur cas, l'amitié est indispensable pour leur développement et la résolution de problèmes dans la classe (Bachmann & Grossen, 2007). Le fait d'habiter dans le même village, de se rencontrer souvent en dehors du cours et de réaliser la même activité comme filles au pair serait un facteur qui augmenterait leur motivation, leur interdépendance et qui favoriserait les appropriations réciproques (cf. § 2.3). Dans ce cours, il y a d'autres étudiantes qui habitent dans le même village. Tel est le cas des binômes Penelope-Ana et Lizy-Nadia. Durant nos observations, nous avons remarqué que ces tandems manifestaient le plus haut degré de compénétration. Même au laboratoire, où l'enseignante propose un travail individualisé, ces duos décident de garder leur proximité spatiale (cf. Figure 14, disposition B). Un autre aspect qui rapprocherait chaque association est la langue qu'elles ont en commun. Lizy et Nadia parlent russe ; Paula et Maria, espagnol ; Penelope et Ana, espagnol aussi ; Fernanda et

Théa, anglais. Et Sabine et Mérinée, allemand. Cela augmenterait donc les possibilités de compréhension et favoriserait les échanges (cf. § 6.4).

5.3.2 *L'organisation spatiale du contexte immédiat d'apprentissage : un choix de l'enseignante en fonction du niveau des apprenants*

Dans la section précédente, nous avons présenté les liens d'amitié et les affinités entre apprenants comme un facteur pouvant influencer la disposition spatiale de ceux-ci dans la salle de classe. Toutefois, ces deux éléments sont loin de constituer les seuls aspects sur lesquels repose l'organisation spatiale des apprenants dans la classe. Nous sommes de l'avis que dans une classe multiniveaux, l'hétérogénéité des niveaux pourrait aussi conditionner le choix d'un agencement spatial particulier. Tel est le cas de l'aménagement proposé par l'enseignante Marie dans son cours et qu'elle explicite dans son entretien d'auto-confrontation. Analysons l'exemple suivant :

Exemple 9 (entretien enseignante Marie)

<p>144 M : et donc ce qu'on voyait c'était donc la séparation en fait ceux de droite étaient euh plus faibles et ceux de gauche plus forts mais bon + mais là en fait parce que</p> <p>145 e : c'est toujours comme ça ↑ ils occupent toujours les mêmes places dans la salle ↑</p> <p>146 M : dans ce groupe-là effectivement à chaque fois ils se sont c'est-à-dire qu'au début euh :: ils étaient tous mélangés et puis quand j'ai commencé à faire des activités différentes j'ai voulu les séparer et et du coup + après + les cours suivants ils savaient que ce côté-là c'était pour les A1-A2 et ce côté-là plus pour les B1 B2</p> <p>147 e : ah oui</p> <p>148 M : et ils y allaient spontanément parce qu'ils savaient qu'en fait il risquait d'y avoir des activités séparées pour les deux groupes voilà</p>
--

Lors de nos observations, nous avons remarqué que Marie avait regroupé les apprenants suivant un critère de niveaux de français similaires. Ce choix peut être expliqué par un besoin de l'enseignante de regrouper les élèves les « plus faibles » d'un côté et les élèves les « plus forts » (TP 144) de l'autre. Il est à remarquer que Marie désigne comme « faibles » les utilisateurs élémentaires de la langue et comme « forts » les utilisateurs indépendants. En effet, les étudiants A1-A2 étaient affectés au côté droit de la salle tandis que les B1-B2 l'étaient au côté gauche. Marie nous a confié que cela n'a pas toujours été ainsi. Au début de ce cours intensif, les élèves étaient tous mélangés dans la classe ; ce qui explique le changement est le besoin de proposer des activités différenciées. Le recours régulier à cette pratique a fait en sorte que le regroupement proposé par Marie soit accepté par les apprenants de façon automatisée (TP 148).

La décision de Marie de diviser les apprenants en fonction de leur niveau met en évidence l'intention de l'enseignante de proposer des activités adaptées à leurs besoins

cognitifs. Ainsi, elle a recours à la différenciation des tâches afin de gérer l'hétérogénéité de la classe et de répondre aux besoins particuliers de chaque élève. Il faut signaler que dans le cadre d'un même cours elle est censée faire progresser, en même temps, des apprenants de niveaux différents. De même, il convient de signaler ici que jusqu'à ce moment-là, Marie ne s'était occupée que des groupes-classes homogènes du point de vue du niveau de français. Tel qu'elle l'a expliqué dans son entretien (cf. annexe 3, entretien Marie, TP : 16 ; 18), cela « l'angoissait » au début. Nous considérons donc que le fait de regrouper les étudiants par niveaux montre l'effort de Marie pour gérer l'hétérogénéité de ce groupe, réduire ce facteur d'anxiété et se retrouver dans un terrain connu pour elle. Nous pourrions même voir dans cette action de Marie un besoin d'avoir le contrôle, de façon à pouvoir faire face à cette situation d'enseignement assez particulière pour elle.

5.3.3 L'hétérogénéité de niveaux comme point de départ des regroupements proposés par l'enseignant

Nous allons nous centrer ici sur les entretiens d'auto-confrontation des enseignantes interviewées. Nous avons observé dans la section précédente que l'enseignante Marie, depuis le début du cours intensif, s'est appuyée sur le niveau des élèves pour décider de leur distribution spatiale dans la salle de classe. Ainsi, elle a proposé aux apprenants A1-A2 et B1-B2 un cadre spatial d'interaction immédiat caractérisé plutôt par une homogénéité des niveaux (côté gauche ou côté droit de la salle de classe). De même, il est à souligner que, dans le cas du cours intensif, la conception spatiale répond aussi à un besoin d'affecter les élèves à des contenus différenciés en fonction de leur niveau. Tel que le souligne Marie dans l'exemple ci-dessous, elle fait attention au niveau des apprenants avant de les faire travailler ensemble pour ainsi leur proposer des exercices adaptés à leurs besoins. Observons sa réponse lorsque nous l'avons interrogée au sujet de la formation de dyades :

Exemple 10 (entretien enseignante Marie)

132 M : ah + euh :: alors j'essaie de :: là je voulais qu'ils restent euh :: par niveau quand même parce que notamment une des fois c'était pour utiliser le futur + et en fait le groupe faible utilisait le futur et le groupe plus fort utilisait le subjonctif + donc je ne pouvais pas les mélanger voilà + donc ils se sont mis avec la personne qui était à côté de à côté d'eux + c'était pas

Lorsque Marie forme des dyades à un moment de son cours, elle veille à ce que les regroupements soient relativement homogènes. Elle part de la disposition déjà imposée pour proposer aux étudiants une formation encore plus restrictive, celle du tandem, avec le partenaire qui est à côté, déjà de niveau similaire. Marie explique ce choix de placement

des apprenants par le besoin de travailler deux contenus différents en même temps dans la classe, en l'occurrence, le futur et le subjonctif. C'est la raison pour laquelle elle ne pouvait forcément pas mixer les élèves de niveaux différents : « en fait le groupe faible utilisait le futur et le groupe plus fort utilisait le subjonctif + donc je ne pouvais pas les mélanger voilà ». Dans ce cas, le niveau de français et le contenu à apprendre conditionnent donc les regroupements proposés par l'enseignante.

Néanmoins, le choix des regroupements proposés ne repose pas toujours sur le critère d'associations d'apprenants de niveau homogène. C'est ainsi que l'enseignante-informatrice Floriane propose une autre explication lors de son entretien d'auto-confrontation.

Exemple 11 (entretien enseignante Floriane)

<p>70 e : Et quel a été le critère de formation des groupes dans ce cas ↑ 71 F : ici aucun + parce qu'elles sont relativement bien réparties + ça veut dire que sur chaque table il y a un B2 et des B1 donc c'est pour ça que je n'avais pas besoin de les mélanger plus que ça + tu vois ↑ là c'est vraiment :: j'ai mis tous les niveaux ensemble pour que les B2 fin fin B1 début B2 puissent elles reconnaître tous les temps + par exemple le plus-que-parfait je ne sais pas si les B1 le connaissent + donc là c'est pour qu'elles puissent les guider et qu'ensemble elles puissent réfléchir + mais je pense que l'activité elle était accessible à toutes + au moins pour la compréhension</p>

En l'occurrence, Floriane met l'accent sur les possibilités fournies par le travail à plusieurs impliquant des apprenants de niveaux différents. Ce commentaire se réfère à la première occurrence où l'enseignante propose un travail collectif. Le premier critère qu'elle met en avant est celui de la compensation des niveaux, c'est-à-dire que dans chaque regroupement il y a toujours un apprenant de niveau supérieur qui peut « coacher » un autre de niveau inférieur. Dans ce cas, ceci n'a pas été un choix de l'enseignante, mais des jeunes au pair qui ont occupé leur place par ordre d'arrivée dans la salle de classe. Elle s'est juste limitée à juger si leur configuration était adéquate pour l'exercice à venir. Floriane s'appuie dans ce cas sur la configuration des tables qui comportent au moins un utilisateur indépendant de la langue (B1-B2). Cette hétérogénéité de niveaux est précisément le principal atout que Floriane signale. Etant donné qu'il s'agit de phrases où les verbes sont conjugués au plus-que-parfait, il existe de fortes probabilités que les étudiantes de niveau inférieur ne puissent pas reconnaître ce temps verbal. Floriane mise ainsi sur l'aide que les B1-B2 pourraient donner à leurs camarades aussi bien en ce qui concerne la reconnaissance du plus-que-parfait qu'à l'égard d'éventuelles explications qu'elles pourraient se fournir entre elles. Ainsi, le processus d'appropriation des connaissances est mené à bien par le biais du guidage professoral et des interactions

tutélaires entre apprenants. Cependant, ces interactions tutélaires ne se manifestent toujours pas à l'intérieur des petits groupes. L'enseignant profite quelquefois de l'expertise des apprenants des niveaux supérieurs pour que de manière collective ils expliquent un contenu en particulier à ceux de niveau inférieur.

5.4 La délégation de la capacité d'enseigner dans la figure d'un apprenant

Lors de la réalisation de leurs cours et de façon générale, les enseignants visent à faire apprendre de plusieurs manières sans que pour autant existe la façon supposée idéale d'y parvenir. Les méthodes et techniques dont ils se servent sont diverses, tout comme le degré et la nature des participations des apprenants dans la classe. Tel que nous l'avons énoncé dans le chapitre 2 (cf. § 2.4), l'enseignant n'est pas dans tous les cas le souverain fournisseur de toutes les explications qui émergent pendant un cours de langue. Dans la section précédente, nous avons signalé que les apprenants pouvaient aussi intervenir dans la co-construction de connaissances. Les apprenants sont ainsi susceptibles d'apporter à leurs camarades leur aide, qu'elle soit spontanée ou sollicitée de manière directe ou indirecte par l'enseignant. A cet égard, il nous a paru intéressant d'analyser les deux extraits qui suivent.

Le premier s'insère dans une séquence plus large visant à faire comprendre la signification du mot « onctuosité ». L'enseignante sollicite explicitement une intervention explicative de la part des élèves. Signalons que dans ce cas, l'enseignante Floriane ne sollicite pas l'intervention d'un étudiant en particulier.

Exemple 12 (extrait 4, cours enseignante Floriane)

17 E : ce n'est pas uniquement la crème +, mais ça va être surtout ce type de plat (*E fait des gestes qui illustrent le mot « onctuosité »*) + ce type de sensation
18 Ana : j'ai pas compris
19 E : tu comprends pas
20 Ana: je comprends pas
21 E : euh :: est-ce que quelqu'un peut expliquer avec un autre exemple ↑
22 Penelope : la confiture + c'est quelque chose que tu peux mettre sur le pain par exemple (*Penelope fait des gestes avec ses mains comme si elle tartinait du pain*)
23 E : oui (*Ana parle à Penelope qui est juste à côté d'elle. Penelope lui répond en espagnol en acquiesçant*)

Ici, l'enseignante réutilise une réponse antérieure contenant le mot « crème » (TP 17) pour expliquer le sens du mot « onctuosité ». Cependant, Ana lui signifie explicitement qu'elle n'arrive pas à comprendre cette explication (TP 18 ; 20). L'enseignante décide alors d'avoir recours aux autres apprenantes pour surmonter ce moment

d'incompréhension. Elle demande au groupe de compléter l'explication en fournissant un exemple supplémentaire (TP 21). Ce faisant, l'enseignante délègue la capacité d'enseigner aux apprenants. Elle se met en retrait cognitif afin de favoriser les explications entre étudiants. Ce n'est plus le point de vue de l'enseignante ce qui est valorisé, mais celui des pairs. Floriane manifeste son souci que tout le monde comprenne la notion au centre de la discussion. Cela l'amène à favoriser les explications des autres membres de la classe afin, peut-être, d'obtenir un éventail de réponses qui satisfassent les besoins informationnels de chaque étudiant. De même, la réaction de Floriane nous fait penser qu'elle soupçonne une incompréhension qui va au-delà de l'apprenant exprimant verbalement le doute. Cette façon d'agir peut aussi avoir pour objectif de vérifier qui a compris et qui ne l'a pas.

Penelope est la première à apporter son explication. Lorsque dans la section 5.3 nous avons abordé la disposition des élèves dans la salle de classe, nous avons remarqué que Penelope et Ana s'asseyaient tout le temps ensemble. Cela se produit sans doute en raison des points en communs qui les unissent : la nationalité, la langue première, le même village où elles ont filles au pair, les rencontres en dehors du cours. Il n'est donc pas étonnant que l'une vienne apporter son aide à l'autre. Ayant lancé une demande d'explication à la classe, Floriane permet l'intervention de Penelope et se limite à valider sa réponse (TP 23). Cette action illustre une interaction d'enseignement où l'autorité de l'enseignante ne se manifeste que partiellement. L'action de transmission des connaissances ne passe pas directement par Floriane, qui fait confiance à une autre apprenante assumant le rôle d'informatrice. Elle se limite à surveiller le processus d'information et à évaluer la justesse de ce qui a été dit.

Analysons maintenant le deuxième exemple de cette section. Il s'agit d'une interaction inscrite dans un moment d'explication d'un contenu grammatical, à savoir le passé composé. L'enseignante est en train d'introduire une réflexion par rapport aux verbes qui se conjuguent au passé composé avec l'auxiliaire « être » et ceux qui se conjuguent avec « avoir ». Nous voudrions nous centrer sur l'interaction entre le TP 103 et le TP 107 :

Exemple 13 (extrait 9, cours Marie)

101 E : si JE c'est Katia + c'est au féminin singulier +++ alors qu'est-ce qu'on peut dire encore ↑
 102 Leila : pour quels verbes ↑
 103 E : pour quels verbes ↑ voilà + pour quels verbes est-ce qu'on utilise l'auxiliaire être ↑ (*E regarde Leila, puis le reste de la classe*)
 104 Leila : (*Leila fixe ses camarades qui sont à l'autre côté de la salle de classe et leur parle en les regardant directement*) pour tous les verbes on peut utiliser les verbes avoir sauf pour quelques verbes spécial qui sont pour mouvement ou déménagement (*Pavel et Iskander acquiescent*) + par exemple aller ou quand on fait une chose physique (*Leila fait des gestes avec ses doigts qui veulent dire entre guillemets*)
 105 E : une chose physique + voilà + ici + je vais vous donner un petit

106 Leila : *(Leila continue de donner son explication. Elle s'adresse directement à Han qui la sollicite du regard. E commence à distribuer des copies)* par exemple aller on est allé ou rentrer on est arrivé
107 E : bon voilà

Cette fois-ci, ce qui déclenche le transfert des capacités d'enseignement vers un étudiant est un aspect grammatical. Au TP 103, Marie, en reprenant une proposition de Leila (apprenante iranienne), demande à la classe quels sont les verbes qui utilisent l'auxiliaire « être » pour former leur passé composé. L'enseignante regarde Leila, puis le reste de la classe. L'apprenante commence immédiatement à donner une explication. Il se peut que Leila ait pensé que l'enseignante la sollicitait du regard. Marie n'arrête pas l'explication de Leila, ce qui ne donne à l'apprenante aucun signal de ne pas le faire. Si nous analysons l'attitude de Leila, nous pouvons remarquer que celle-ci relève clairement de l'agir enseignant (*Leila fixe ses camarades qui sont à l'autre côté de la salle de classe et leur parle en les regardant directement*). Elle cherche à se faire comprendre par la plus grande quantité d'apprenants. Cependant, il semblerait que l'action de Leila (B2) ne concerne que les apprenants A1-A2, ce qui illustre des interactions coopératives entre des apprenants de niveaux différents. Le regard de Han (Vietnamienne) au TP 106 indique à Leila que l'étudiante vietnamienne n'a pas compris. C'est pour cela qu'en 106 les explications de Leila ne se concentrent que sur Han avec laquelle elle établit un échange direct. Lors de cet échange, il faut souligner l'attitude bienveillante de la part de Marie à l'égard de l'intervention tutélaire de Leila. Dans ce cas, nous voyons comment l'enseignante s'appuie sur l'un des apprenants-experts pour informer le reste de la classe et pour que celui-ci se pose en médiateur entre les savoirs et les autres apprenants.

Conclusion

Comme le titre de ce chapitre l'indique, nous nous sommes proposé d'illustrer les traces de la coopération dans l'interaction en classe de langue. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé aussi bien sur les transcriptions des cours observés que sur les entretiens d'auto-confrontation réalisés. Il convenable de rappeler ici que la validité des analyses présentées dans ce chapitre ne se circonscrit qu'au cadre des classes observées. Nous éloignons pour autant toute impression tendant à trouver dans nos propos des énoncés généralisants et extensibles à d'autres situations d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des exemples présentés nous a permis de comprendre que la coopération peut être observable en classe sous forme de complémentarité des actions, non seulement entre les apprenants, mais aussi entre ceux-ci et l'enseignant. Cette complémentarité

renvoie à une coordination des efforts de tous les acteurs d'une classe dans un but d'apprentissage. En ce sens, la construction de significations dépend aussi bien des actions que des réponses des participants à une interaction didactique.

En termes de spontanéité, la coopération manifeste un caractère à la fois spontané et non spontané. Le premier est lié au degré de planification des interactions coopératives, au besoin de l'enseignant de penser à une forme particulière de faire interagir et de regrouper les étudiants. Le second renvoie au caractère non prémédité desdits échanges et à une nécessité non réfléchie d'aider et d'être aidé.

Un autre aspect à signaler en matière de coopération concerne la façon dont le niveau des apprenants et les affinités existant entre eux peuvent conditionner leur manière d'interagir et leur disposition dans la salle de classe. Ainsi, les liens d'empathie et d'amitié favorisent les échanges entre apprenants et conditionnent leur disposition dans la salle de classe. De cette manière, les apprenants ayant des points en commun s'efforcent de rester proches spatialement. Cependant, la configuration des apprenants ne dépend que de leur volonté. Le professeur peut aussi faire des choix de placement en fonction du niveau des élèves.

Le dernier élément à souligner est le rôle joué par les interactants durant les échanges coopératifs. Il s'est avéré que la capacité d'enseigner n'est pas réservée à l'enseignant. C'est plutôt une action qui se définit dans l'interaction et durant laquelle tout acteur peut devenir informateur, médiateur ou évaluateur. Existe-t-il alors une manifestation unique et parfaitement reconnaissable de la coopération dans la classe de langue ? Nous essaierons de répondre à cette question dans le chapitre suivant.

Chapitre 6. Le recours à des formes différentes d'interactions coopératives dans les cours observés : un choix des apprenants et de l'enseignant

Dans ce dernier chapitre, il sera question d'observer l'action interactive de l'enseignant et des élèves dans une dynamique coopérative de co-construction de savoirs. Cela nous semble essentiel pour comprendre la gestion de classe durant le processus d'enseignement-apprentissage et pour analyser l'articulation entre l'agir enseignant et les actions apprenantes. Dans ce sens, il convient de rappeler les propos de Doyle (1986) lorsqu'il affirme que « l'indicateur d'une bonne gestion est le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant » (cf. § 2.5).

Comme signalé dans la première partie de ce mémoire (cf. § 1.6), nous considérons que les relations coopératives dans une classe de langue ne sont ni unidirectionnelles ni monotypiques. Elles ne se réalisent pas seulement entre les apprenants, mais elles peuvent apparaître aussi entre ceux-ci et l'enseignant. En effet, tous les acteurs d'une classe enchainent leurs actions dans un but commun : l'apprentissage. Dans cette perspective des relations didactiques coopératives, nous nous proposons de comprendre et d'illustrer dans ce chapitre les différentes formes que la coopération peut prendre dans une classe. Les sections suivantes traiteront donc des différentes formes coopératives entre l'agir de l'enseignant et les actions des apprenants. Pour ce faire, nous allons observer dans un premier temps le recours aux explications verbales comme exemple de coaction. Cela nous amènera à présenter des moments interactifs où l'aide fournie passe par les explications verbales et par le recours à des synonymes et des antonymes. Nous allons ensuite continuer en analysant la multicanalité et la multidirectionnalité des interactions en illustrant la valeur informationnelle des gestes dans la co-élaboration de sens. Un troisième temps sera consacré à la correction comme exercice qui réclame la participation de tous les acteurs d'une classe. Nous présenterons par la suite des moments de vérification collective du sens d'un mot par le biais de l'alternance codique. Un cinquième temps sera enfin consacré aux activités à plusieurs et aux fonctions que les acteurs d'une classe peuvent assumer pendant la réalisation des tâches collectives.

6.1 Les appuis verbaux dans la co-construction de sens

Dans une classe de langue, les procédés par lesquels les interactants ont recours aux explications linguistiques pour élucider le sens d'un mot ou d'un énoncé sont divers. Ayant des capacités et des formes d'apprentissage différentes, les acteurs agissent différemment afin de se faire comprendre (Chopin, 2011 : 19 , 21). Lorsque des moments de non-compréhension émergent dans la classe, les intervenants s'efforcent de préciser ce qui a été dit, soit en donnant plus d'informations, soit en utilisant des mots de sens similaire à celui qui a provoqué le problème. En ce sens, la reformulation d'idées est une pratique courante pour expliquer un mot ou un énoncé qui n'a pas été bien compris. Elle consiste à exprimer en d'autres mots une formulation³⁴ (cf. les travaux de Blondel, 1996). Cependant, dans une classe de langue, la reformulation d'un énoncé ne se fait pas toujours de la même façon. Cela met en relief le fait qu'il n'existe pas de stratégie idéale d'explication. Différentes démarches se présentent alors aux membres de la classe et leur permettent de fournir une aide à leur(s) interlocuteur(s) durant la co-construction de sens. Nous allons présenter de ce fait, dans les deux sous-sections qui suivent, des exemples de reformulations que nous avons rencontrés lors de l'analyse du corpus. Ils mettent en évidence le caractère conjoint de cette démarche.

6.1.1 L'ampliation d'informations dans un esprit coopératif

Lorsqu'il s'agit de donner des pistes contribuant à comprendre une formulation en particulier, l'une des premières tentatives des acteurs d'une classe est d'apporter plus d'informations. C'est ainsi que les interactants s'efforcent de procurer une contextualisation de l'énoncé la plus fine possible pour guider et cibler la compréhension de l'/des autre(s). Analysons la façon dont cela se manifeste dans l'extrait suivant :

Exemple 14 (extrait 5, cours Floriane)

12 E : ah oui ↑ super ↑ (<i>rires</i>) ++ qu'est-ce que c'est un pou ↑ Paula ↑ tu peux expliquer en français ↑
13 Sabine : c'est des petits insectes (<i>Sabine touche ses cheveux</i>)
14 Maria : qui habitent dans la tête
15 Paula : parasites (<i>Paula s'adresse à Penelope et à Ana. Elle touche ses cheveux et se gratte le crane qui sont dans la tête</i>)
16 E : qui sont dans les cheveux ++ pour les enfants + et ça gratte (<i>E se gratte la tête</i>)

³⁴ Blondel (1996) parle de « reformulation paraphrastique » pour faire référence au fait de réexprimer avec d'autres mots le sens d'un énoncé. Selon cette auteure, une paraphrase est « auto-initiée si c'est le locuteur qui a l'initiative de reformuler ». En revanche, la reformulation est « hétéro-initiée lorsqu'elle est déclenchée par une réaction de l'interlocuteur ».

Précisons que l'échange ci-dessus est la suite d'un moment où Floriane et les étudiantes essayent d'expliquer le sens de l'expression « ça gratte ». L'enseignante avait proposé préalablement un exercice aux apprenantes où elles devaient associer des sensations à des objets. Mérintée avait proposé le mot « tissu » pour l'expression « ça gratte » et Floriane avait validé sa réponse. Cependant, l'enseignante, ayant remarqué que la phrase n'avait pas été comprise par quelques apprenantes, décide de relancer la question à la classe. C'est la réponse de Paula (cf. annexe 3, extrait 5, TP 04 : « quand tu as poux ») qui est à l'origine de l'interaction polylogale. Paula essaie d'expliquer la signification de « ça gratte » en renvoyant ses interlocuteurs à la sensation d'avoir des poux.

Dans l'exemple que nous présentons, le dialogue s'établit entre trois élèves et l'enseignante. L'interaction se situe à un moment où le mot « pou » n'a pas été compris non plus par une partie des jeunes au pair. Cela a provoqué un moment d'incompréhension qui a amené Floriane et les apprenantes connaissant le mot à l'expliquer aux autres. Paula est directement sollicitée par l'enseignante qui lui demande de clarifier sa proposition (TP 12). Au TP 13, Sabine apporte une précision concernant la nature de la notion à clarifier. En proposant « c'est de petits insectes », accompagné des gestes signalant ses cheveux, Sabine précise qu'il s'agit d'un petit animal qui vit dans la tête. Cette inférence se transforme en réponse explicite au TP 14 lorsque Maria complète la réponse de Sabine en disant « qui habitent dans la tête ». Paula, pour sa part, recadre la réponse de Sabine en apportant une précision sur la nature de l'animal. En l'occurrence, il ne s'agit pas d'un insecte, mais d'un « parasite » (TP 15) qui vit dans la tête. Paula accompagne sa réponse de gestes illustrant le fait que ce parasite provoque des démangeaisons à la tête. Il est à remarquer que Paula se retourne vers Ana et Penelope — assises derrière elle dans la salle G-102 — qui semblent ne pas avoir compris jusqu'à ce moment-là. Cette attitude témoigne de son effort de leur faire comprendre la signification de « pou ». Un autre aspect à signaler est le choix du mot « parasites » dans la réponse de Paula. Ce mot est très proche graphique et phonétiquement du mot espagnol « paràsitos ». Ce fait nous amène à considérer que Paula a utilisé le mot français « parasites » avec une intention marquée de se faire comprendre par Ana et Penelope, elles aussi hispanophones.

Comme nous pouvons l'observer, les trois apprenantes qui interviennent apportent chacune des précisions contribuant à élucider le sens du mot « pou ». Il s'agit en l'occurrence d'interventions hétéro-initiées car c'est la demande de Floriane qui est à l'origine des précisions des apprenantes. Leurs contributions conditionnent, complètent et réorientent ce moment collectif d'élucidation lexicale dont la justesse est validé

verbalement et gestuellement par l'enseignante au TP 16 (« qui sont dans les cheveux ++ pour les enfants + et ça gratte (*E se gratte la tête*) »). A chaque intervention, un nouvel élément apparaît ; il vient compléter et guider ce qui a été dit par l'élève précédente (TP 13 à 15), le tout harmonisé dans une même phrase par Floriane au TP 16.

Ceci dit, nous tenons à souligner que dans le cas des cours observés, les explications ne se sont pas toujours manifestées sous forme d'ampliation d'information. En effet, d'autres démarches ont été repérées lors de l'analyse de notre corpus.

6.1.2 *Le recours au synonyme et à l'antonyme du mot : une aide à la co-élaboration du sens*

Afin de surmonter des moments d'incompréhension, les acteurs d'une classe s'efforcent d'expliquer le sens des énoncés de manières diverses, leur but étant de se faire comprendre. Ils ont recours à des stratégies d'explication allant de la reformulation d'un énoncé par des mots de sens similaire à l'emploi d'une expression de sens opposé. A cet égard, nous tenons à illustrer la façon dont le recours à la synonymie et à l'antonymie a pu contribuer à l'appréhension collective du sens. Analysons les exemples suivants :

Exemple 15 (extrait 5, cours Floriane)

39 E : et onctueux + on a dit que c'est quoi ↑

40 Nadia : **crémeux**

41 E : **crémeux** ++ voilà + **vocabulaire du vin**

42 Lizy : onctueux c'est comme onctuosité (*Lizy signale depuis sa place l'exemple écrit toujours au tableau où le mot onctueux est apparu pour la première fois*) XXX dans la bouche + crémeux

42 E : voilà + onctuosité (*E signale aussi le même exemple en s'adressant du regard à toute la classe*) ++ mais ça c'est les connaisseurs qui disent quelle rondeur ↑

Ce premier exemple correspond à un moment du cours où les apprenantes doivent relier des expressions à des notions associées aux cinq sens. Dans ce cas, l'enseignante veut signifier aux apprenantes que c'est un terme qu'on utilise aussi dans le domaine de l'œnologie. Floriane fait ici appel aux contenus de classe préalablement étudiés pour vérifier le sens du mot « onctueux ». Au TP 40, Nadia utilise le mot « crémeux » pour faire référence à « onctueux ». Sa réponse est validée par l'enseignante (TP 41). A ce moment-là, Lizy intervient pour expliciter la proximité du mot « onctueux » avec un autre mot qu'elles ont déjà vu en classe. Elle complète cette action en signalant l'exemple toujours écrit au tableau (TP 42). Comme nous pouvons l'observer, la réaction de Nadia indique qu'elle essaie d'élargir au contexte de l'œnologie la nuance synonymique entre « onctueux » et « crémeux » apprise plus tôt dans le cours. La reprise de sa réponse par Floriane (TP 41) indique au reste de la classe qu'elle est sur la « bonne voie ». Cela pourrait expliquer l'intervention de Lizy qui se focalise plutôt sur la sensation du vin dans

la bouche. C'est alors que l'enseignante confirme sa réponse et, en même temps, précise que son utilisation n'est pas très courante en dehors du contexte du vin (TP 42).

Dans cet exemple, l'intervention de Nadia au TP 40 (« crémeux ») montre la façon dont l'utilisation d'un mot contextuellement analogue à un autre permet aux membres d'une classe de trouver des repères pour le sens du mot. Bien que les deux termes ne soient pas identiques, leur utilisation dans le même contexte et leur validation respective par l'enseignante permet de justifier leur emploi et de les montrer aux autres comme des réponses justes.

Observons maintenant l'exemple 16 :

Exemple 16 (extrait 2, cours Floriane)

12 E : mais c'est quel type d'odeur ↑
13 Lizy : ah : ce n'est c'est pas : c'est ne :: je ne sais pas ++ c'est pas + mais c'est :: **l'autre c'est empester**
14 E : alors empester
15 Lizy : **XXX empester c'est quand c'est une mauvaise odeur**
16 E : voilà + empester c'est une mauvaise odeur
17 Lizy : oui + ça empeste
18 E : **embaumer alors** ↑ (*E s'adresse à toute la classe*)
19 Maria : **le contraire**
20 Sabine : **agréable**
21 E : **c'est une odeur agréable** ↓ **une odeur + agréable + très + AGREABLE**
22 Ana : on le respire après
23 E : donc + on le respire + oui ++ par exemple + faites une phrase avec embaumer
24 Lizy : **uhm :: les fleurs embaument**
25 E : **EMBAUMENT** ↓
26 Lizy : embaument
27 E : oui + ces fleurs ++
28 Lizy : embaument
29 E : **embaument + ça veut dire elles sentent vraiment très bon**
30 Lizy : embaument + embaument
31 E : embaument ↓ ++ et une phrase avec empester ↑
32 Lizy : **ça empeste (rires) ça empeste les toilettes ++ les toilettes de l'université**
33 E : **ça empeste dans les toilettes de l'université oui +++ c'est ça + il y en a d'autres pour l'odorat**

Ce deuxième exemple renvoie à la valeur, parfois antonymique, des explications dans un but d'intercompréhension. En l'occurrence, il s'agit de l'un des moments d'élucidation lexicale qui ont lieu dans le cours de l'enseignante Floriane. L'interaction se construit autour de l'éclaircissement du mot « embaumer ». Dans cet exemple, une partie de l'interaction (TP 12 au TP 22) repose sur la nature de l'odeur à laquelle renvoie la proposition de Lizy. Nous pouvons observer au TP 13 que Lizy, n'arrivant pas à expliquer la sensation qu'évoque le verbe « embaumer », propose le mot « empester ». Cependant, elle est consciente que sa proposition n'a pas la même signification d'« embaumer ». En explicitant « l'autre c'est empester », elle reconnaît quelques divergences entre les deux

mots. En effet, il existe, tel que souligné par Lizy au TP 15 (« empester c'est quand c'est une mauvaise odeur »), une nuance d'odeur désagréable associée au verbe « empester ». L'énoncé de Lizy témoigne explicitement qu'elle a bien connaissance de la différence de signification entre les deux mots même si elle n'arrive pas à l'expliquer. Une opposition de sens est soulevée alors au TP 19 par Maria (« le contraire »). Son intervention conduit à Sabine à expliciter « agréable ». L'enseignante met en relief alors une nuance d'odeur agréable liée à « embaumer » au TP 21 : « c'est une odeur agréable ↓ une odeur + agréable + très + AGREABLE ». Floriane demande alors de faire des phrases contenant les deux mots. On peut supposer qu'elle veut vérifier l'appréhension de leur sens de la part des apprenantes. Face aux propositions de Lizy (TP 24 et TP 32), Floriane souligne l'aspect agréable du verbe « embaumer » et valide l'utilisation contextuelle du verbe « empester » dans la phrase de Lizy.

Nous pouvons observer dans l'exemple 16 que la compréhension d'un mot peut passer d'abord par son antonyme. Cette démarche amène les membres de la classe à bien différencier les images mentales auxquelles renvoient les mots afin de pouvoir les utiliser correctement dans un contexte donné. En validant les réponses, les élèves et l'enseignante proposent, de manière co-actionnelle, le cheminement à suivre pour la compréhension commune d'un mot. Ainsi, à l'aide de l'action du professeur, les apprenantes sont amenées à participer activement à la construction collective du sens du verbe « embaumer ». Cela met en avant le fait que dans une classe tous les interactants « sont coresponsables de la construction et négociation du sens » (Cambra Giné, 2003 : 69).

Cependant, il faut signaler que la co-construction de sens ne s'effectue pas seulement de façon verbale. En effet, durant les interactions didactiques, le non-verbal peut fournir des pistes précieuses pour co-élaborer la signification d'un énoncé.

6.2 La multicanalité des interactions coopératives

Un aspect à mettre en relief dans la continuité de nos analyses est le caractère multimodal des interactions en classe de langue. Dans ce sens, il faut souligner l'importance que le visuel occupe dans l'intercompréhension. C'est d'autant plus le cas dans une classe de langue, où le non-verbal peut apporter des indices précieux contribuant à saisir le sens de tout ce qui se dit (cf. § 2.2).

Dans cette section, nous allons présenter deux exemples d'interactions en classe. Le premier a été repéré dans le cours de l'enseignante Floriane et le deuxième dans le cours de l'enseignante Marie. Cela ne veut pas dire que ce soient les seuls moments où le non-

verbal occupe une place importante dans les interactions. Lors de nos observations, nous avons remarqué que l'utilisation des gestes était une pratique assez récurrente aussi bien de la part des enseignantes que des apprenants.

6.2.1 Les gestes comme complément de ce qui est dit : une aide informationnelle

Exemple 17 (extrait 3, cours Floriane)

05 E : donc + un plat ↓ ++ qu'est-ce que c'est le moelleux d'un plat (*Sabine écarte et rapproche les doigts de de ses mains afin d'expliquer la consistance de quelque chose de moelleux. E souligne le mot moelleux au tableau*) ↑ +++ vous connaissez ce mot ↑ ++ (*aucune apprenante ne répond*) je vais voir + **si on a Internet je vais vous montrer une image qui sera très parlante** +++ mais moelleux ça veut dire un peu mou (*E reprend les mêmes gestes de Sabine. C'est comme si elle avait dans ses mains une éponge*) mais agréable quand on mange (*Lizy répète les mêmes gestes avec ses mains et acquiesce en même temps*) +++ donc + souvent **c'est un gâteau au chocolat** + il est + moelleux (*E refait les gestes avec ses mains*) + et en plus + il est ++ fondant + qu'est-ce que c'est fondant ↑

06 Lizy : quand tu fais fondre (*Lizy accompagne son explication des gestes avec ses mains*)

07 E : qu'est-ce que ça veut dire fondre ↑

08 Lizy : XXX

09 Nadia : **liquide** ↑

10 E : vas-y ↑ (*E désigne Nadia du regard et des gestes des mains pour qu'elle répète sa réponse. Les autres apprenantes fixent leur regard sur Nadia*)

11 Nadia : liquide ↑ (*E acquiesce*)

12 Lizy : quand on sort ça :::

13 Maria : collage

14 Lizy : ça se bobine (*Lizy fait des gestes giratoires avec ses mains*)

15 E : oui + fondre + c'est transformer quelque chose d'un état solide à un état liquide ++ par exemple + la neige + fond (*E fait des gestes qui font penser à un corps solide qui coule après avoir fondu*)

16 Lizy : fromage

17 E : le fromage + coule

18 Lizy : chocolat

19 Nadia : chocolat

20 E : c'est comme + le fameux + fondant au chocolat (*E cherche sur internet des images du fondant au chocolat*)

21 Lizy : oui + on a un fontan de chocolat (*Lizy dessine de ses mains un corps volumineux. E la regarde. E ne comprend pas ce que Lizy veut dire. Lizy continue à faire les mêmes gestes, mais cette fois-ci en répétant deux fois le mot « fontan »*)

22 **E : ah :: fontaine + une fontaine**

23 Lizy : une fontaine

24 E : mais là c'est différent

25 Lizy : mais chocolat fondant

26 Ana : XXX

27 E : comment ↑

28 Ana : (*s'adressant à E*) elle dit euh :: un fondant ++ une fontaine de chocolat fondant

29 E : oui + on peut tout mettre en même temps ++ ben oui + le chocolat de toute façon généralement quand il est chaud il est bien fondant +++

L'exemple 17 se situe à un moment des interactions où les acteurs essaient d'expliquer le sens des mots « moelleux » et « fondant ». Remarquons que dans l'exemple

le langage gestuel accompagne plusieurs réalisations verbales. La première partie de cette interaction montre les gestes effectués par les acteurs comme complément à ce qui est dit. Le fait qu'au TP 05 l'enseignante accompagne sa question de gestes réalisés précédemment par Sabine nous indique l'effort de Floriane pour fournir aux apprenants plusieurs types d'informations de nature verbale et non-verbale. Rappelons que la disposition de la salle de classe (rangées de tables à trois places l'une derrière l'autre) ne permet pas que toutes les apprenantes voient les gestes de Sabine. Cela pourrait expliquer, à notre humble avis, le fait que Floriane reprenne les gestes de Sabine, son objectif étant que toutes les apprenantes bénéficient de cette information complémentaire. L'enseignante éloigne et rapproche ses doigts afin de signifier qu'il s'agit d'un produit doux, spongieux. Cependant, le silence des apprenantes face à la sollicitation de l'enseignante indique vraisemblablement que la plupart d'entre elles ne connaissent pas la réponse. Seules Sabine et Lizy semblent reconnaître les mots signalés. Cela explique certainement que Floriane ait décidé de fournir encore plus d'informations. En l'occurrence, elle cherche sur Internet une image permettant d'illustrer, visuellement, les idées véhiculées par « moelleux » et « fondant ». Le fait que Floriane ajoute que « souvent c'est un gâteau au chocolat » nous fait penser qu'elle essaie d'orienter les pensées des apprenantes vers l'aspect doux du fondant au chocolat. Dans cette perspective, si nous reprenons le classement des gestes de Tellier (2008) exposé dans notre section 2.2³⁵, nous remarquons le caractère informatif des gestes réalisés par Sabine et Floriane. Au TP 05, ces gestes tâchaient de fournir des pistes contribuant à l'élucidation des mots nouveaux. Tel est aussi le cas des gestes effectués par Lizy aux tours de parole 6, 14 et 21. Les gestes du TP 21, pour leur part, permettent de remédier au moment d'incompréhension provoqué par une prononciation non réussie du mot « fontaine ».

Toutefois, durant l'échange les gestes ne sont pas tous de la même nature. Ainsi, au TP 10 le regard et le corps de Floriane ne donnent pas plus d'informations à Nadia, mais lui signifient de répéter sa réponse : « liquide » (TP 09). Cette fois-ci, nous considérons que l'action de Floriane dévoile son intention de signifier aux autres apprenantes la justesse de l'énoncé. Ce phénomène dévoile en même temps une fonction animatrice (« *E désigne Nadia du regard et des gestes des mains pour qu'elle répète sa réponse* » (TP 10) et évaluatrice (« *l'E acquiesce* » (TP 11) des gestes.

³⁵ Pour rappel : gestes d'information, gestes d'animation et gestes d'évaluation.

Il faut signaler que depuis le TP 26, Lizy et Nadia discutent spontanément sur le chocolat fondant. Cela se produit en même temps que l’enseignante et Ana continuent la conversation qui implique aussi le reste de la classe. Lizy est en train d’expliquer à Nadia pourquoi elle a dit fontaine de chocolat. Pour ce faire, Lizy dessine avec ses mains, encore une fois, un corps volumineux, mais à cette occasion elle accompagne ses gestes du mot « fontaine » et elle dit que cela chauffe et puis elle commence à faire des gestes complémentaires avec ses doigts pour signifier un liquide qui bouillonne, monte jusqu’au sommet de la fontaine et puis déborde. Floriane les regarde plusieurs fois, mais n’intervient pas dans leur conversation et les laisse faire. Ensuite, elle montre au TBI les images du moelleux au chocolat qu’elle a cherchées sur Internet. Elle pointe du doigt sur le TBI le moelleux et le fondant d’un gâteau au chocolat et continue en disant que le mot « moelleux » peut être utilisé aussi pour dire qu’un lit et un fauteuil sont mous. Dans leur discussion, nous voyons, encore une fois, le caractère informationnel des gestes.

Un aspect à souligner dans l’échange entre Lizy et Nadia est le fait que l’enseignante n’intervient pas. En effet, après les avoir regardées plusieurs fois, Floriane ne met pas un terme à leur conversation qui se déroule indépendamment du reste des échanges de la classe. Cette attitude de non-intervention de l’enseignante est expliquée lors de son entretien d’auto-confrontation. Observons l’exemple suivant :

Exemple 18 (entretien enseignante Floriane)

49 F : oui + mais tu sais bien fin :: dans une classe tu vois ↑ fin si **tu vois des filles qui sont en train de discuter parce qu’elles sont en train de s’expliquer + pourquoi pas ↑ fin je vais pas les interrompre ça dépend en fait + si ça parle complètement d’autre chose peut-être que je vais recadrer ++**

Les propos de Floriane indiquent qu’elle n’a pas arrêté l’échange entre Lizy et Nadia, car elle s’est rendu compte que la conversation portait sur le sujet traité en classe. Les gestes que les étudiantes utilisaient pendant leur discussion ont aidé Floriane à comprendre que le thème de l’échange tournait autour du fondant au chocolat. Nous supposons alors que c’est pour cela qu’il ne lui a paru pas nécessaire d’intervenir en recadrant l’attention des apprenantes. Cet exemple témoigne des convictions de l’enseignante par rapport à des moments où les apprenantes parlent entre elles. Floriane est persuadée que les interactions entre pairs ne doivent pas être interrompues si cela permet de surmonter un moment d’incompréhension. Les propos de l’enseignante laissent aussi transparaître sa réaction comme une habitude de faire face à des situations où certaines apprenantes établissent une conversation en parallèle à celle qui implique le reste de la classe.

6.2.2 *Le non-verbal au service des réponses de l'interlocuteur*

Lors du chapitre 1, nous avons envisagé la coopération comme une réalisation pédagogique qui peut avoir lieu sous forme d'action conjointe entre le professeur et les élèves. Cela nous amène à considérer qu'il existe une interdépendance nécessaire entre l'agir de l'un et les actions des autres dans un but d'apprentissage (cf. § 1.4). Dans ce sens, il faut souligner l'importance des informations non verbales et en particulier des gestes, qui parfois prennent le dessus sur le verbal. A cet égard, il faut rappeler, tel que nous l'avons vu dans le chapitre 2, que les gestes agissent comme une aide informationnelle pour l'interlocuteur. Dans nombre de situations, les gestes conditionnent et orientent la suite du discours des interactants. Tel est le cas de l'exemple ci-dessous :

Exemple 19 (extrait 10, cours enseignante Marie)

19 E : il est noir ++ alors + écoutez + CHER frère blanc + quand ::: (<i>l'E regarde toute la classe. Elle pousse un cri et fait des gestes qui correspondent à la naissance d'un bébé</i>)
20 As : je suis né
21 E : TRES BIEN + quand je suis né (<i>E écrit le verbe conjugué au passé composé au tableau</i>) +++ quand je suis né ++ j'étais noir ++ quand :: (<i>E commence à faire des gestes comme si quelque chose augmentait progressivement de taille</i>)
22 Leila : j'ai grandi
23 E : j'ai grandi +++ (<i>E écrit la réponse de Leila au tableau</i>) j'étais noir ++ quand je suis au soleil ++
24 Han : <u>je suis noir</u>
25 Leila : <u>je suis noir</u>
26 E : je suis noir ++ quand je suis malade
27 Han : je suis noir
28 E : je suis noir ++ quand ::: (<i>E regarde la classe et commence à faire des gestes comme si elle était morte</i>)
29 As : je suis mort
30 E : alors ++ est-ce qu'il peut dire je suis mort ↑
31 Pavel : je vais mourir ↑
32 E : alors (<i>E regarde Pavel et acquiesce</i>), mais avec le futur

L'exemple ci-dessus fait partie d'une séquence plus large où l'enseignante Marie propose aux élèves de travailler autour du poème « A mon frère blanc » de Léopold Sédar Senghor. Avant de commencer le travail grammatical, Marie apporte des renseignements sur l'auteur et attire l'attention des apprenants sur le ton épistolaire du poème. En proposant ce poème, l'enseignante se donne pour objectif de réviser le passé composé et en même temps, de le proposer comme amorce pour réviser le futur et les expressions contenant des noms de couleur étudiés lors de la séance précédente.

L'exercice propose un texte à trous. L'enseignante a enlevé volontairement les verbes que les étudiants doivent conjuguer à la forme qui convient. Cependant, Marie ne

leur fournit pas les infinitifs des verbes. Elle mime les actions. Elle lit le texte et à chaque trou elle s'arrête afin de fournir des pistes gestuelles censées créer un code de référence commun qui permettra d'évoquer le verbe à proposer. Nous observons la façon dont les mimiques de Marie aux tours de paroles 19, 21 et 28 orientent les réponses des apprenants aux tours de paroles 20, 22 et 29 respectivement. Lors de nos observations dans ce cours, nous avons constaté que le recours aux gestes comme aide informationnelle était une pratique récurrente chez Marie. Elle tient à l'explicitier en entretien.

Exemple 20 (entretien enseignante Marie)

E : (...) quand j'étais en Malaisie + j'ai fait mes premiers cours de français langue étrangère + c'était avec des des débutants complets euh :: ils parlaient une langue que je ne maîtrisais pas du tout + donc euh :: je ne pouvais pas passer par la traduction + euh : **et en fait je me disais que le meilleur moyen pour certains mots qui sont visuels c'était de les mimer + + donc j'étais un vrai clown enfin + je suis toujours un clown + en fait non mais c'est vrai je fais je fais beaucoup beaucoup de de mimes + + tout à l'heure pour le cri du bébé ou pour d'autres choses et et ça me semble assez évident**

Lors de son entretien, l'enseignante explicite que la gestuelle est une manière de faire en sorte que les élèves comprennent la signification d'un mot (« le meilleur moyen pour certains mots qui sont visuels c'était de les mimer »). Elle a fait ce constat au moment de son séjour à l'étranger, où elle devait enseigner le français à des apprenants « débutants complets » avec lesquels les gestes se sont avérés particulièrement efficaces. Les propos de Marie mettent en évidence le fait qu'elle a fait des gestes un élément constitutif de son répertoire didactique. Ne pouvant pas passer par la traduction des mots français dans chacune des langues de sa classe actuelle, Marie opte pour les mimiques afin de renvoyer les élèves aux réponses adéquates. Un autre aspect à remarquer dans les propos de Marie est qu'elle compare sa façon de procéder à celle d'un clown. Elle insiste par là sur le caractère ludique et amusant de l'activité qu'elle propose (exemple 19) et sur son intention de guider les appropriations collectives en classe d'une forme non traditionnelle.

Comme nous l'avons observé dans les exemples précédents, la multimodalité joue un rôle de catalyseur à des moments où il y a un déséquilibre dans le répertoire linguistique des participants à une interaction didactique. En ce sens, il faut souligner que les gestes permettent l'intercompréhension et guident les réponses de l'interlocuteur. D'autres moments de guidage ont émergé lors de l'analyse du corpus, mais cette fois, sous forme d'aide corrective entre les acteurs de la classe.

6.3 La correction en classe : une action à plusieurs

Nous considérons que dans une classe de langue, les moments d'interaction coopérative, la façon dont ceux-ci se réalisent et les acteurs impliqués sont divers. Cette affirmation nous amène à envisager, dans la présente section, les moments de correction dans une classe comme un échange coopératif. La correction constitue un moment de vérification et de recadrage des réponses des acteurs de la classe où l'enseignant n'est pas le seul responsable. Cette action peut être aussi entreprise par un apprenant.

6.3.1 Un exemple d'entraide corrective

L'extrait d'interaction que nous présentons dans l'exemple 21 renvoie à un moment du cours de Floriane où les apprenantes travaillent en petits groupes. Les apprenantes sont censées se poser des questions qui exigent une réponse au conditionnel. Dans l'interaction ci-dessous, il s'agit d'un échange entre Penelope, Théa et l'enseignante. Théa donne sa réponse au reste de l'équipe intégré aussi par Léa et Ana. Analysons l'exemple suivant :

Exemple 21 (extrait 8, cours Floriane)

15 Théa : je le mettriez
16 Penelope : je le mettrais
17 Théa : je le mettrais ++ pour lui faire + plaisir
18 Penelope : hum hum (Penelope s'adresse à Théa)
19 E : oui + tu dis je le mettrais ↑
20 Théa : oui

Dans cet exemple, la réponse de Théa au TP 15 entraîne une intervention spontanée de Penelope, qui est considérée par l'enseignante et par les autres membres de l'équipe comme l'une des apprenantes-expertes de la classe. Théa a fait à l'oral une proposition grammaticalement incorrecte, en proposant « mettriez » pour la première personne du singulier à l'imparfait. La correction de Penelope au TP 16 signifie à Théa que des modifications doivent être apportées et lui fournit un modèle pour réparer son erreur. Ce geste de Penelope nous indique un recadrage de la réponse de Théa. Penelope ne lui dit pas directement qu'elle s'est trompée. Cependant, l'ajout d'une proposition nouvelle par Penelope indique à Théa que la formulation n'est pas complètement valable. Théa reprend à son tour la reformulation de Penelope et finit la phrase. La nouvelle réponse de Théa déclenche une validation de la part de Penelope.

Cette fois-ci, nous observons la façon dont la correction d'un énoncé apparaît sous forme d'entraide entre les apprenantes. Ce moment n'a été ni conditionné ni dirigé par

l'enseignante qui s'est contentée d'observer les interactions et de vérifier l'efficacité du guidage de Penelope à l'intérieur de l'équipe (TP 19).

6.3.2 *Le destinataire pluriel de la correction en classe*

Un travail en dyades est à l'origine de l'interaction ci-dessous. Avant l'exemple 22, Marie a proposé aux apprenants d'écrire des phrases au passé composé. Pour ce faire, l'enseignante leur fournit une liste de verbes : descendre, apprendre, être et revenir. L'enseignante se déplace dans la salle afin de veiller à ce que tous les apprenants fassent ce qu'elle leur a demandé et de les aider si besoin. L'exemple ci-dessous se construit autour d'une discussion sur la Bastille dans la ville de Grenoble :

Exemple 22 (extrait 12, enseignante Marie)

<p>36 E : parce qu'il monte au bout ++ c'est le téléphérique (<i>E regarde Martha</i>) ++ ça s'écrit comment ↑ (<i>Martha écrit sur sa feuille. L'E acquiesce</i>) oui oui</p> <p>37 Iskander : de la Bastille ↑</p> <p>38 E : oui + parce que c'est l'origine + c'est comme *from* en anglais + alors le téléphérique (<i>E signale la feuille de Iskander</i>) ++ c'est P-H (<i>E regarde les trois membres de l'équipe</i>) vous savez ↑ on n'aime pas + c'est un peu compliqué (<i>E vérifie les feuilles des trois As, puis va vers Pavel et Leila. Ils continuent de parler tant que l'E regarde leurs feuilles respectives. L'E parle avec eux et leur fait remarquer des fautes d'orthographe. Ensuite, l'E fait une autre remarque et les regarde. Pavel lui répond</i>)</p> <p>39 Pavel : ah oui (<i>il écrit quelque chose sur la feuille</i>)</p> <p>40 E : oui alors on l'entend pas + quand je dis il est descendu elle est descendue c'est pareil + le problème c'est pas phonétique (<i>l'E lit ce qui est écrit sur la feuille de Pavel</i>) ++ on apprend A faire quelque chose (Leila écrit quelque chose sur la feuille) ++ VOI-LA (<i>tous les trois commencent à discuter et à rire à propos de quelque chose que Leila dit</i>) +++ (10 sec) nous avons été + ça c'est très bien parce qu'effectivement XXX alors + c'est bizarre parce que nous XXX aussi à Grenoble (<i>E regarde Leila et Leila acquiesce</i>)</p> <p>41 Leila : moi aussi</p>

Au TP 38, l'enseignante intervient auprès de l'équipe formée par Iskander (Turc), Martha (Espagnole) et Ly (Vietnamienne). Elle se focalise sur la réponse d'Iskander, qui depuis le TP précédent manifeste son doute sur la préposition « de » en français. L'enseignante profite alors de ce moment pour attirer l'attention des co-équipiers sur l'orthographe du mot « téléphérique » (TP 38). Le fait que Marie regarde les autres apprenants de l'équipe en même temps qu'elle corrige Iskander nous fait penser que le recadrage s'adresse à tous les apprenants du petit groupe. Il semblerait que les trois étudiants aient commis la même erreur. Toujours au TP 38, nous voyons que Marie procède de la même manière, mais cette fois-ci, avec Pavel et Leila. Au TP 40, nous observons que la remarque de Marie à Pavel a conduit Leila à apporter des modifications à ses réponses. Ces moments de recadrage des réponses à l'intérieur des tandems nous

indiquent que Marie en a profité pour mettre en place une correction adressée à plusieurs apprenants en même temps.

Nous observons donc la valeur collective de la correction en classe. A travers la correction des réponses d'un apprenant, Marie offre aux autres membres du groupe une possibilité indirecte de remédiation des erreurs.

6.3.3 *La reprise des réponses comme une aide à l'interlocuteur*

L'exemple que nous présentons correspond à un échange entre l'enseignante Floriane et Nadia. L'échange a lieu à un moment du cours où l'enseignante propose un travail sur le lexique des cinq sens.

Exemple 23 (extrait 4, enseignante Floriane)

01 E : donc + c'est très soyeux + c'est un tissu ++ Nadia ↑
02 Nadia : je suis très sensible à cette étrange :: fragancie
03 E : **FRAGRANCE**
04 Nadia : **fragrance** ↑
05 E : **fragrance** ↓
06 Nadia : un parfum ↑
07 E : un parfum ↓ ++ (*E écrit au tableau le mot « parfum »*) la fragrance c'est ce que je sens (*E rapproche ses mains de son nez. Ana pose une question à Penelope concernant le genre du mot fragrance. Penelope répond que c'est féminin*) +++ euh :: Léa ↑

Comme nous pouvons l'observer aux TP 02-03, la prononciation déficiente d'un mot entraîne une intervention de l'enseignante, qui reprend correctement le mot. La reprise du mot « fragrance » fournit à Nadia un modèle de réponse censé lui montrer la prononciation adéquate du mot. Dans l'action de Floriane, nous observons une certaine vicariance³⁶ qui met en relief le principe d'apprendre par l'action et en faisant l'expérience de ses conséquences. Dans ce cas, la modélisation fournie par l'enseignante est conditionnée par une asymétrie de connaissances qui mène à Floriane à montrer comment faire.

Dans les exemples analysés dans cette section, nous avons illustré comment les moments de correction pouvaient influencer la création collective de significations. Ceci dit, les bénéfices des interactions à plusieurs ne se manifestent pas seulement dans la correction d'énoncés. Ils peuvent aussi être évidents dans la vérification du sens des mots entre les acteurs d'une classe.

³⁶ D'après Reuchlin & Bandura (2008), « apprendre en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ». Consultés à <http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=3281> en mai 2016.

6.4 Des moments de vérification collective du sens d'un mot par le biais de l'alternance codique

Dans les deux cours observés, nous avons pu repérer des moments où la vérification du sens d'un mot se fait à travers l'alternance codique. En effet, à plusieurs reprises les acteurs des classes concernées changent de langue avec une volonté de se faire comprendre. En général, ces moments d'interaction par une langue autre que le français conduisent les interactants à avoir recours à leur langue première. Analysons l'exemple suivant :

Exemple 24 (extrait 4, cours Floriane)

27 E : alors c'est comme un yaourt + une crème + je peux l'étaler + parce que c'est crémeux (*E fait des gestes comme si elle tartinait quelque chose*) + et comme disait Nadia c'est un peu gras aussi (*E regarde les apprenantes hispanophones qui sont en train de parler*) ++ **mais comment on dit en espagnol** ↑
28 Penelope : XXX
29 Paula : ***cremoso***
30 Maria : ***cremoso***
31 E : **ah + peut-être** (*gestes d'approbation d'E vers Paula et Maria*) + **d'une seule voix + et toi qu'est-ce que tu dirais** ↑ (*E s'adresse à Penelope*)
32 Penelope : ah :: j'avais pas compris + parce que j'ai pensé que c'était quand quand l'action de faire ça (*gestes comme si elle tartinait*) + sur le pain
33 E : ah :: l'action de faire ça ↑ (*E répète les gestes de Penelope*)
34 Penelope : oui
35 E : comment ça s'appelle ↑ + comme ça sur le pain ↑
36 Penelope : ***untar***
37 Paula : ***untar* + tartiner**
38 E : tartiner + donc :: c'est à part + hein ↑ +++ (*15 sec*) ça continue + Mérintée + le cinq

L'extrait d'interaction présenté dans l'exemple 24 correspond à un moment où l'enseignante s'adresse aux apprenantes hispanophones de la classe. L'échange constitue la suite de l'explication du sens du mot « onctuosité » (cf. § 5.6 et § 6.1.2). Afin d'expliquer le mot, l'enseignante fait référence au « yaourt » et à la « crème » comme des produits « crémeux ». Son explication est accompagnée de gestes illustrant un produit que l'on peut étaler (TP 27). Cependant, les étudiantes hispanophones, en train de parler entre elles, indiquent à Floriane que la compréhension de ce mot pose toujours problème. Cela l'amène à une démarche de vérification du sens en sollicitant une traduction dans la langue première des étudiantes.

Nous pouvons observer aux TP 29 et 30 que Paula et Maria (apprenantes espagnoles), assises côte à côte dans la salle de classe, proposent en même temps « cremoso ». L'enseignante, même si elle ne parle pas espagnol, valide la réponse des deux

étudiantes qui sont d'accord pour leur proposition. Cependant, Paula et Maria ne sont pas les seules hispanophones de ce cours. Floriane interroge ainsi Penelope, l'une des apprenantes mexicaines. Mais Penelope, s'étant focalisée sur les gestes de l'enseignante au tour TP 27, lui avoue qu'elle avait plutôt pensé à « untar » en espagnol. Paula reprend la réponse de Penelope pour ensuite proposer une traduction en français : « *untar* + tartiner » (TP 37). La réponse de l'enseignante au TP 38 (« tartiner + donc :: c'est à part + hein ↑ ») signifie à toute la classe que le mot pour exprimer ces gestes est bien « tartiner », mais que la discussion porte sur un autre mot. Elle recentre ainsi l'attention des apprenantes.

En prenant en considération les actions de tous les participants à cette interaction, nous pouvons signaler que dans ce cas, l'alternance codique permet, dans un premier temps, de vérifier la compréhension du mot. Dans un deuxième temps, elle contribuerait au recadrage de l'information associée à la notion qui est au centre de la vérification. Cela favorise l'homogénéisation de la compréhension du mot par l'ensemble du groupe. Un aspect à signaler dans cette démarche est que parfois l'enseignant ne connaît pas la langue en alternance. Il s'efforce alors de suivre d'autres indices lui indiquant la justesse des réponses. Floriane revient sur ce sujet dans son entretien :

Exemple 25 (entretien enseignante Floriane)

41 F : donc voilà effectivement (*rires*) comme je te l'avais dit + même parfois **c'est moi qui leur demande à elles comment on dit euh :: étant donné donc y en a qui euh :: la majorité parle espagnol** + les deux qui sont assises là au bout ++ donc Lizy et Nadia elles parlent russe toutes les deux euh :: entre Léa Sabine et Mérintée elles comprennent l'allemand et il y a Théa qui parle anglais + donc là ça marche + en gros **il y a toujours une langue en commun qu'on peut utiliser ++ là si je vois que les Espagnoles fin :: les Espagnoles + les filles hispanophones n'ont pas compris je peux demander une traduction + comment on dit ↑ et ça permet d'éclaircir tout de suite + de voir si elles sont d'accord entre elles ou pas ++** mais moi je ne sais pas comment on dit en espagnol mais je leur fais confiance + il suffit qu'il y en ait **une qui ait compris + elles peuvent discuter et ensuite ça débloque la situation +++** effectivement à ce moment-là Penelope s'est rendu compte qu'elle avait pas compris ce que :: fin on s'était pas comprises toutes les deux quoi

Selon Floriane, le recours à l'alternance codique n'est toujours pas un choix spontané des apprenantes dans la classe. Elle peut aussi y avoir recours dans un but de vérification du sens d'un mot. Le fait qu'il y ait des apprenantes avec une langue commune justifie cette démarche censée, comme le signale l'enseignante, débloquer immédiatement un moment d'incompréhension. Bien que Floriane ne connaisse pas la langue d'alternance, elle est très attentive au fait que les élèves soient d'accord entre elles. Elle doit leur faire confiance. Cette situation peut aussi s'élargir, comme nous le verrons plus tard dans cette section, aux apprenantes russophones et germanophones. A l'aide de l'observation,

Floriane évalue la justesse de leurs réponses. C'est alors que le processus de validation d'une réponse s'avère une démarche collective. En effet, la vérification du sens ne repose pas seulement sur la figure de l'enseignant. Possédant une expertise qui dépasse les compétences plurilingues de Floriane, les étudiantes fournissent des renseignements dans leur langue première qui vont éclairer la signification du terme pour leurs pairs. Dans le cadre de cet exemple, cela veut dire que c'est grâce au travail complémentaire des jeunes et de l'enseignante que l'élucidation lexicale peut aboutir.

Or, il arrive que les apprenants, de leur propre gré, alternent les langues dans une classe. Il en est ainsi dans l'exemple ci-dessous :

Exemple 26 (extrait 4, cours Floriane)

40 E : oui + qu'est-ce que c'est le velours + Sabine ↑
 41 Sabine : j'ai oublié
 42 E : c'est un type de tissu + comment ça s'appelle Maria ↑ (*E montre sur le TBI une image d'un tissu en soie*)
 43 Maria : la soie
 44 E : la soie ++ et le velours alors ↑↑ je vais chercher une image parlante (*E montre sur le TBI une image d'un pantalon en velours*) ++ et voilà
 45 Paula : ***pana*** (*Paula parle en espagnol à Maria*)
 46 E : avec un pantalon c'est + on comprend bien
 47 Paula : ***pana*** (*Paula regarde Penelope et Ana et dit *pana*. Puis elle dit la même chose à Maria*)
 48 E : et alors ↑
 49 Paula : ***pana***
 50 Penelope : ***pana***
 51 Ana : ***pana***
 52 E : **ok** + c'est un peu doux ::
 53 Ana : comme des petits cheveux
 54 E : oui + comme des petits cheveux
 55 Ana : c'est une petite description
 56 E : voilà + pour bien comprendre +++ donc c'est un tissu + le six Nadia ↑

Dans l'extrait, il est question d'éclairer la signification du mot « velours ». Encore une fois, ce sont les apprenantes hispanophones qui alternent les langues dans la classe. Cependant, cette fois, ce changement apparaît de façon spontanée. Comme nous pouvons l'observer au TP 42, Floriane montre une image sur le TBI affichant un tissu en soie. Après reconnaissance de Maria et validation de l'enseignante, Floriane montre l'image d'un pantalon en velours. Paula propose à Maria le mot espagnol « pana » (TP 45). Au TP 47, Paula s'adresse à Penelope et Ana, puis à Maria en répétant « pana ». L'attitude de Paula semble indiquer qu'elle cherche à faire valider sa proposition par les apprenantes mexicaines et par Maria, la deuxième apprenante espagnole. Ayant vu que les autres apprenantes avaient écouté Paula, Floriane sollicite toutes les apprenantes hispanophones : « et alors ↑ » (TP 48). Cela manifeste vraisemblablement une recherche de consensus de la

part de Floriane. Paula, Penelope et Ana donnent à l'unisson la même réponse, ce qui a indiqué à l'enseignante qu'elles étaient d'accord et lui a permis d'évaluer la justesse de leur proposition. Les actions des participants dans cet extrait témoignent d'un effort de gestion du manque de ressources linguistiques des apprenants en français. En les laissant interagir en espagnol et en leur montrant une image sur le TBI, Floriane a en quelque sorte guidé leurs propositions. Cela met en avant le fait que parfois l'accès au sens d'un mot se fait par une mobilisation des langues qui figurent dans le répertoire linguistique des participants.

Nous avons repéré un exemple similaire dans le cours de l'enseignante Marie. Mais cette fois, l'appui visuel fourni par l'enseignante provient de ses propres gestes. L'interaction s'inscrit dans la continuité de la question de l'enseignante « qu'est-ce qu'on peut faire avec une raquette de tennis ↑ ».

Exemple 27 (extrait 9, cours Marie)

31 Leila : mouche ↑
 32 E : mouche :: comment on dit mouche en anglais ↑ (*E se déplace dans la salle de classe en sollicitant du regard tous les apprenants*) +++ la mouche elle fait (*E répète des gestes comme si elle volait*) zzzzzzzz
 33 Leila : ah ::: *bee* :::
 34 Han : *fly* ↑
 35 Pavel : *fly*
 36 Iskander : *fly*
 37 E : non non parce qu'elle n'est pas méchante + et elle ne fait pas de miel
 38 Leila : ah : oui + ok
 39 E : seulement là elle zzzzzzzzzz (*E accompagne son explication de gestes en faisant tourner sa main droite par dessus sa tête pour représenter une mouche qui vole. Les As la regardent très attentivement*)
 40 Han : *fly* *
 41 Pavel : *fly*
 42 E : (*E fait un geste d'approbation vers Han*) *fly* + peut-être ++

Dans ce cas, il ne s'agit pas d'un moment d'incompréhension du mot. En fait, les étudiants comprennent qu'il s'agit d'une mouche. Le problème se pose lorsque Marie leur demande de traduire « mouche » en anglais. Cette action de Marie indique un effort non pas de vérifier la compréhension du mot, mais de recherche de consensus. Elle veut s'assurer que le mot « mouche » les renvoie tous à la même réalité. L'enseignante fait ainsi appel à leur connaissance de l'anglais, car comme elle le souligne en entretien : « je crois qu'ils parlent tous anglais parce qu'en fait comme ils font leurs études scientifiques euh :: je pense que tous les tous les étudiants dans les filières scientifiques sont obligés de parler anglais + » (cf. annexe 3, entretien Marie : TP105). De cette manière, Marie leur demande de puiser dans leurs connaissances communes dans un but d'homogénéisation des savoirs.

Si nous nous focalisons du TP 33 au TP 37, nous observons que Leila propose « bee » (abeille) tandis que Han et Pavel propose « fly » (mouche). Nous pouvons faire l'hypothèse que la proposition de Leila est conditionnée par l'aide visuelle et sonore apportée par Marie au TP 32. Il est important de dire ici que l'enseignante a quelques notions d'anglais. Cela lui a permis de ne pas valider la réponse de Leila en lui apportant la précision « non non non parce qu'elle n'est pas méchante + et elle ne fait pas de miel ». Marie est consciente qu'elle retient l'attention des apprenants lors de son explication à Leila. Ceci pourrait expliquer ses actions au TP 39 afin de réorienter le raisonnement des apprenants. En 40 et 41, Han et Pavel proposent à nouveau « fly » et cette fois-ci Marie accepte la réponse, qui est tempérée par un « peut-être ». Ce « peut-être » nous indique que même si l'enseignante confirme la proposition à retenir, elle n'est pas certaine de la justesse de la traduction en anglais fournie par les apprenants.

Le dernier exemple de cette section (exemple 28) est un moment de vérification collective qui s'inscrit dans la dernière heure du cours pour les filles au pair. L'enseignante avait demandé à Penelope de se décrire en suivant la technique du portrait chinois³⁷. L'apprenante a formé la phrase si « j'étais un personnage de fiction + je serais un schtroumpf ». L'interaction entre Paula et Ana (apprenantes hispanophones) amène à Floriane à demander aux apprenantes la traduction de « schtroumpf » dans leurs langues respectives.

Exemple 28 (extrait 8, enseignante Floriane)

106 Paula : *pitufos* ↑
 107 Ana : *si + pitufos* (E regarde l'interaction entre elles)
 108 E : comment on dit schtroumpf ↑ + en français ça s'appelle les schtroumpfs
 109 Maria : en espagnol *pitufos*
 110 E : *pitufos* ↑
 111 Maria : *pitufos*
 112 Paula : *pitufos*
 113 Ana : *pitufos*
 (Penelope acquiesce. Nadia et Lizy parlent entre elles)
 114 Lizy: comment ↑ (Lizy regarde Maria)
 115 Maria: *pitufos*
 116 Lizy : [smuRfi] en russe
 117 E : [smuRfi] ↑ (Nadia et Lizy acquiescent. E regarde Sabine et Léa) et en allemand ↑
 118 Léa : *Schlumpfen*
 119 Sabine : *Schlumpfen*
 120 E : *Schlumpfen* + ça ressemble un peu ++ en anglais ↑
 121 Théa : *smurf*

37 « Technique qui consiste en déceler certains aspects de la personnalité d'un individu ou d'identifier des goûts ou des préférences personnelles, au travers d'un questionnaire basé sur l'identification à des personnes, des objets ou des éléments divers ». https://fr.wikipedia.org/wiki/Portrait_chinois

122 E : ah oui + *smurf* + et toi Mérintée ↑ 123 Mérintée : [smoeurf] 124 E : ah + ok

Tel que le souligne Floriane lors de son entretien, ce moment est un « aparté culturel » dans le cours (cf. annexe 3, entretien Floriane : TP 154) permettant aux apprenantes de faire le lien entre des cultures différentes. Remarquons qu’il ne s’agit pas seulement d’une simple traduction du mot. Ce faisant, Floriane veut vérifier, au moyen des langues que les apprenantes ont un commun, l’appréhension du sens du mot « schtroumpf ». Soulignons que les étudiantes hispanophones sont d’accord pour « pitufos » (TP 106, 107, 111, 112, 113 et 115), les étudiantes germanophones pour « Schlumpfen » (TP 118 et 119), les russophones pour « [smuRfi] » (TP 116 et 117). L’enseignante valide aussi les énoncés de Théa et de Mérintée. Nous faisons l’hypothèse que la proximité phonétique de leurs propositions respectives (« smurf » et « [smoeurf] ») conduit Floriane à les valider. Comme nous pouvons l’observer, cette mise en commun des réponses est conditionnée par une participation active de tous les acteurs du cours, avec une représentativité équilibrée des langues de la classe.

En, la participation active et l’engagement des apprenants et de l’enseignant durant la réalisation d’une tâche sont des éléments à considérer dans l’analyse des interactions coopératives. L’imbrication entre ces deux aspects est fort importante lorsque l’enseignant met en place un travail en petits groupes. La cohésion de tous les co-équipiers est ainsi assurée. C’est pour cela qu’il nous a paru intéressant de présenter quelques exemples de la façon dont les interactions en équipes se sont manifestées dans notre corpus.

6.5 Le travail à plusieurs dans les cours observés

Dans le chapitre 2, nous avons souligné que la coopération peut se manifester sous des formes diverses dans une classe de langue. En effet, dans un but d’apprentissage, les acteurs peuvent être amenés à interagir dans le cadre de différentes formes de regroupement comme la dyade, le groupe restreint et aussi le grand groupe. Dans les deux sous-sections qui suivent, nous allons nous intéresser à ces moments d’interaction à plusieurs où les associations de travail proposées sont conditionnées par la tâche à accomplir.

6.5.1 *Le travail en équipes : une forme de coopération entre des acteurs distincts*

Il convient de signaler que dans les cours observés, les regroupements sont proposés, la plupart du temps, par les enseignantes. Les apprenants sont amenés à coordonner leurs actions afin de résoudre un problème qui leur est présenté par celui qui occupe institutionnellement la position haute dans le cours. L'extrait que nous allons présenter correspond au cours de Floriane où les enseignantes doivent former des hypothèses commençant par « si ». L'exemple sera divisé en deux parties, car il comporte entre les TP 11 et 12 des descriptions des conduites en classe pertinentes pour l'analyse. Observons l'exemple suivant :

Exemple 29 (extrait 6, enseignante Floriane)

11 E : voilà + ce sont toutes des phrases avec si + SI SI SI SI + mais elles sont toutes différentes + donc à vous de trouver ce qu'elles expriment ++ vous allez trouver ça en groupe + donc on fait avec les tables + toutes les trois + toutes les trois + toutes les trois + toutes les deux (*E se déplace dans la salle de classe en faisant des gestes de rassemblement lorsque qu'elle est à la hauteur de chaque table composée de deux ou trois apprenantes. E regagne le devant de la salle et boit de l'eau. Les apprenantes commencent à travailler en suivant les dispositions indiquées par l'E.*)

Après avoir reçu la consigne de Floriane, toutes les équipes commencent à fonctionner ensemble à l'exception de l'équipe qui se trouve juste en face de son bureau, à savoir Paula, Maria et Léa qui prennent un peu plus de temps que les autres. A l'intérieur de chaque petit groupe, les apprenantes parlent entre elles au sujet de l'activité proposée par l'enseignante. Dans le cas de la triade Sabine/Penelope/Ana, Penelope est la première à prendre la parole pour s'adresser à Ana qui lui répond à son tour. Ensuite, Penelope s'adresse à Sabine qui lui fait des remarques. Elles sont visiblement acceptées par Penelope qui fait des gestes affirmatifs de la tête. Dans leur interaction, Penelope dirige le travail et distribue la parole par le biais du regard. En même temps, Floriane commence à se déplacer entre les équipes. Le premier regroupement à recevoir la visite de l'enseignante est celui de Paula/Maria/Léa. Floriane regarde en même temps les autres équipes et avance jusqu'à la hauteur de Sabine/Penelope/Ana. Elle écoute attentivement ce que les apprenantes disent. Penelope parle à Sabine et pointe du doigt le tableau. Floriane regarde en direction du tableau, puis son regard retombe sur les apprenantes, les fixe un instant et continue vers l'équipe qui se trouve au fond de la salle de classe : Théa, Merintée et Fernanda. Les membres de cette équipe regardent le tableau. Elles ne se sont pas aperçues de la présence de Floriane qui regarde en direction du tableau. A cet instant, les interactions entre Paula, Maria et Léa commencent. Maria parle à Léa, puis à Paula. Le classement des phrases pose problème à Théa/ Merintée/Fernanda, qui hésitent entre

condition et hypothèse dans la phrase « si tu viens ce week-end à Grenoble, je viens te voir ». L'enseignante regarde Fernanda qui est en train d'expliquer son point de vue à ses co-équipières, regarde à son tour le tableau et puis Fernanda de nouveau.

On remarque que Floriane profite de la disposition des tables dans la salle de classe pour faire travailler les élèves ensemble. Dans ce cas, même si la formation des équipes est une action dirigée par l'enseignante, sa présence est plus discrète une fois que le travail de chaque regroupement commence. Elle se limite à veiller à l'accomplissement de la tâche, en laissant aux apprenantes une marge d'action où elles sont les seules responsables de toutes les décisions de leurs équipes respectives. Soulignons que Floriane exerce un rôle d'accompagnateur. Elle est très attentive aux gestes des apprenantes afin de juger si celles-ci sont sur le « bon chemin ». Dans le cas contraire, elle intervient pour débloquer la situation comme dans la suite de l'exemple. Cependant, il revient aux apprenantes de se mettre d'accord et de négocier les réponses communes. Observons l'exemple suivant :

Exemple 29 (suite)

12 Fernanda : c'est une condition (*Fernanda s'adresse à Mérinée et à Théa. L'E, après avoir entendu l'affirmation de Fernanda, regarde le tableau et tout de suite Fernanda de nouveau*)
 13 Théa : mais ::: (*Merinée parle à Théa*)
 14 E : laquelle ↑
 15 Fernanda : la deuxième (*L'E regarde le tableau*)
 16 E : ben :: c'est une condition ++ dans dans la condition je viens à Grenoble + si je viens à Grenoble + à cette condition ++ je viens te voir (*L'E retourne au-devant de la salle en regardant par dessus son épaule le petit groupe qu'elle vient de quitter. Théa parle en anglais à Fernanda et entame une conversation avec elle. Mérinée, qui est assise entre les deux, les regarde indistinctement. On entend les mots anglais *condition* et *consequences**) +++ (15 sec) oui ↑ (*Fernanda et Théa arrêtent de parler et regardent l'E qui approche*) ++ parce que dans la première phrase (*L'E indique la direction du tableau*) le deuxième verbe est à quel temps ↑ le parle-lui ↑ (*L'E balaie du regard les trois apprenantes*) XXX

La suite de la conversation semble avoir convaincu Floriane que les jeunes au pair n'arrivent pas à se mettre d'accord sur la nature de la phrase (TP 12 et 13). C'est pour cela que, ayant observé qu'aucun membre de l'équipe n'a pu relever le défi, elle décide d'intervenir en leur fournissant des précisions. Cela manifeste l'effort de Floriane pour aider les apprenantes à trouver la solution adéquate. Elle revient là-dessus lorsque nous l'avons interrogée au sujet de cette activité :

Exemple 30 (entretien enseignante Floriane)

75 F : bon en fait fin :: chaque fois que je les mets en groupe parce qu'ici si tu veux c'est pas :: comment dire ↑ **la leçon n'a pas été encore faite + c'est une phase de repérage en fait + mais juste pour elles une façon de comprendre d'abord dans un premier temps par elles-mêmes ce qui va se passer + mais elles n'ont pas à faire toute l'activité fin comment te dire ++ ça en fait c'est des échanges c'est pas du tout cloisonné c'est pas comme un exercice + ici c'est plutôt une phase de réflexion et de discussion** ça veut dire voilà échanger qu'est-ce que tu penses toi ↑ et qu'est-ce que tu penses toi ↑ et moi dans ce cas-là **je passe dans les rangs + si je vois qu'elles n'ont pas besoin de moi je les laisse tranquilles**

Les propos de Floriane indiquent que le but de cet exercice était de favoriser les échanges. Comme elle le souligne, c'est une activité de « repérage » d'un nouveau contenu grammatical dont la reconnaissance n'est pas forcément à la portée de tous les membres du groupe. En effet, l'expression de l'hypothèse pourrait ne pas être accessible pour les A2 de la classe. Floriane utilise alors les associations par table comme une aide coopérative pour pallier d'éventuels moments d'incompréhension. Ainsi, une première aide est fournie par les pairs et si besoin, elle intervient. Cela met en relief l'imbrication de l'agir enseignant et des actions apprenantes durant le travail en petits groupes.

Cette relation est aussi illustrée par l'exemple 31 :

Exemple 31 (extrait 8, cours Floriane)

05 E : ah :: ça va pas ENCORE + oui + effectivement c'est pas facile + ça veut dire que c'est des automatismes qu'il faut prendre + et : pour ça il faut travailler, mais c'est sûr que c'est pas évident ++ bon + justement + pour faire les automatismes + vous allez vous poser ces questions + et vous allez répondre aux questions + mais pour répondre aux questions vous devez absolument utiliser le même temps + c'est-à-dire + du conditionnel + **alors on fait des groupes de discussion + euh ::: comment on va vous mélanger :::** ↑ (*L'E balaie du regard toute les apprenantes*) + **alors quatre quatre pas quatre XXX** (*L'E fait des gestes de regroupement en regardant les apprenantes concernées pour la formation de chaque petit groupe*) + (*L'E regarde Penelope et Ana*) **donc vous pouvez vous mettre ensemble avec Léa Théa ++** (*L'E va vers Mérintée, Sabine et Fernanda*) vous toutes ensemble avec Nadia (*Nadia regarde L'E*) + oui + tu vas aller de ce côté-là (*L'E fait un geste de regroupement vers les autres apprenantes. Nadia rit et serre Lizy dans ses bras en faisant semblant de pleurer. Léa se met debout et commence à déplacer sa chaise*) + **oui je vous SE ::-PA ::- RE et Lizy va rejoindre ces filles-là** (*L'E signale Paula et Maria*) ++ **tu peux venir t'assois là** (*L'E déplace une chaise en montrant à Lizy où elle peut s'installer*)

06 Lizy : ok + j'ai pas de problème + je prends même ma table (*les apprenantes rient*)

(*Théa et Léa apportent leurs chaises et s'installent devant Penelope et Ana. Nadia se rapproche de ses co-équipières et Lizy s'assoit devant Paula et Maria. L'E se déplace dans la salle de classe, vérifie du regard la composition des équipes, puis se dirige vers l'équipe Nadia/Sabine/Merintée/Fernanda. L'équipe Penelope/Ana/Théa/Léa commence immédiatement à travailler. Penelope pose la première question à Théa. Léa et Ana regardent l'interaction. Nadia/Sabine/Merintée/ Fernanda se regardent entre elles. L'E arrive*)

En l'occurrence, l'action pédagogique se situe dans la dernière heure du cours des jeunes au pair. Le groupe-classe vient de changer de salle. Les apprenantes et l'enseignante ont quitté le laboratoire, où elles ont travaillé pendant la troisième heure de cours, pour s'installer dans la salle F-005. Floriane leur annonce qu'elles vont corriger ensemble un exercice qu'elles ont fait à l'oral dans le laboratoire. Dans un premier temps, il s'agit d'écrire correctement les verbes à l'imparfait et au conditionnel. Pour ce faire, l'enseignante demande qu'une volontaire vienne au tableau. Lizy et Penelope décident de se partager la réalisation de la tâche. Ainsi, Penelope ira au tableau en premier pour s'occuper de la première partie de l'exercice et Lizy, de la deuxième. Dans un deuxième temps, les apprenantes se poseront les questions de l'exercice et sont censées y répondre soit avec le conditionnel soit avec l'imparfait. Les apprenantes lisent les phrases à tour de

rôle et Penelope les écrit au tableau. Floriane en profite pour faire le point sur certains points de grammaire, d'orthographe, de lexique ou de prononciation. L'enseignante décide alors de faire travailler les apprenantes en petits groupes.

Encore une fois, le choix revient à Floriane de faire travailler les élèves ensemble. Tel que nous pouvons l'observer, il semblerait que le choix de Floriane de faire coopérer les apprenantes soit conditionné par l'activité proposée : un exercice de questions-réponses. Au TP 05, la description de l'agir de l'enseignante nous indique qu'elle a voulu rompre avec la certaine régularité qui s'était manifestée lors des précédentes activités à plusieurs. Le fait de bien réfléchir afin de choisir les apprenantes affectées à chaque petit groupe pourrait ainsi l'indiquer. Un élément à signaler est l'attitude de Nadia lorsque Floriane lui propose de rejoindre d'autres apprenantes dont Lizy ne fait pas partie. Son action est commentée par Floriane en entretien :

Exemple 32 (entretien enseignante Floriane)

136 F : voilà j'ai dit allez Nadia tu vas de l'autre côté et **elle s'est jetée sur Lizy en faisant semblant de pleurer** ++ en fait ce n'est pas une torture juste qu'elle préfère de rester avec sa copine mais **en fait là je voulais exprès mélanger les niveaux et les langues aussi** + je voulais **pas qu'elles soient pas trop avec d'autres filles qui parlent la même langue c'est juste pour les forcer** ++ comme ça elles sont obligées de parler en français mais en plus **dans cette salle c'est déjà bien parce qu'il y a des chaises de l'autre de l'autre côté** + quand on fait des échanges elles prennent les chaises elles les passent par-dessus la table et elles se mettent face à face ++ **elles le savent on change un peu la disposition de la salle**

Dans ce cas, l'enseignante met l'accent sur l'influence des liens d'amitié entre Lizy et Nadia pour expliquer la réaction de cette dernière. Il semblerait alors que Nadia essaie de négocier la composition du groupe proposée par Floriane, qui ratifie sa décision de la séparer de Lizy (cf. exemple 31, fin du TP 05). Le choix de Floriane est aussi conditionné, comme elle-même l'explique, par un besoin de former de petits groupes hétérogènes aussi bien par rapport au niveau de français que par rapport à la langue. De cette façon, les apprenantes sont forcées d'interagir sans pouvoir passer par leurs langues communes en cas d'incompréhension. Nous observons comment les choix de regroupements qui se sont opérés traduisent l'intention de l'enseignante de dynamiser le cours. En effet, en forçant les apprenantes à travailler avec quelqu'un qu'elles connaissent moins, Floriane les sort de leur zone de confort. Elle les oblige ainsi à chercher de nouvelles stratégies d'intercompréhension.

6.5.2 Un même contenu : deux regroupements proposés

L'extrait ci-dessous s'inscrit dans une séquence plus large visant un travail ciblé sur le passé composé. Après avoir fait la correction orale et à tour de rôle de l'exercice ciblé sur la Bastille (cf. § 6.3.2), Marie propose aux élèves de continuer à travailler le passé composé, mais de façon séparée. Cela l'amène à regrouper les apprenants en deux équipes devant se consacrer à des activités distinctes. Analysons l'exemple 33 :

Exemple 33 (extrait 13, cours enseignante Marie)

01 E : ok + + alors alors + BIEN (*rires*) ++ alors + **nous allons continuer + mais de façon un peu séparée** ++ c'est-à-dire que :: (*l'E cherche des copies dans un classeur*) **on va faire deux groupes** (*l'E commence à distribuer les copies*) euh :: alors + **il y a un groupe qui a besoin de travailler le passé composé** (*l'E regarde en direction des apprenants A1 et s'approche d'eux*) + et vous allez travailler ensemble + **est-ce que les autres** (*l'E fixe les étudiants B1-B2 et va vers eux*) **c'est + on va travailler sur l'accord du participe passé avec + au passé composé qui est un peu :: ce n'est pas trop difficile mais :: donc qu'est-ce que vous choisissez** ↑ (*l'E s'adresse aux apprenants B1-B2*) vous voulez plus approfondir le passé composée ↑
02 Pavel : NON
03 Leila : NON
04 E : non + (*l'E va vers les As A1*) je vous explique comment ça marche ++ vous devez utiliser + donc vous devez vous poser des questions + nous l'avons fait l'autre jour mais je vais vous montrer quand même (*l'E va vers les As B1-B2, leur distribue une copie et revient vers les étudiantes A1*) + **donc poser une question parce que tu ne sais pas + à quelle heure Luc + s'est levé** (*l'E parcourt du doigt dans la copie la phrase qu'elle vient de lire*) + **d'accord** ↑ (*les A1 acquiescent et l'E va vers l'autre équipe*) ++ **si je demande à Martha + à quelle heure Luc s'est levé ce matin** ↑
05 Martha : **Luc + s'est levé +** (*Martha regarde l'E et celle-ci valide la réponse de Martha*) **s'est levé à sept heure** (*l'E va vers Leila*)
06 E : **à quelle heure Luc a pu manger** ↑
07 Leila : **à six + à 18 h** (*Leila regarde l'E, qui va vers elle et lui fait une précision*) ++ **il a pu manger à douze heures et demi**
08 E : à mi- on ne dit pas à douze heures + on dit
09 Leila : midi et demi
10 E : midi et demi

Prenant en considération l'agir de l'enseignante (TP 01), nous pouvons dire qu'elle s'appuie, encore une fois, sur le niveau des élèves pour la formation de chaque groupe. Soulignons que leur disposition dans la salle de classe est déjà contraignante, car les apprenants ont été affectés, depuis le début de la formation, à un côté de la salle en fonction de leur degré de compétence en français. Ainsi, comme on peut l'observer, Marie propose deux activités en parallèle sur un même aspect grammatical : pour les A1-A2 la formation du passé composé et pour les B1-B2 l'accord du participe passé. Nous considérons que c'est le niveau des apprenants ce qui a conduit Marie à faire cette différenciation dans les tâches.

La question de l'enseignante à la fin du TP 01 révèle une volonté d'éviter une perception forcée des activités proposées. Marie donne ainsi la possibilité aux apprenants de choisir ce qu'ils souhaitent apprendre en fonction de leur propre ressenti. Nous voyons comment aux TP 02 et 03, Pavel et Leila refusent de passer directement à l'exercice que l'enseignante avait envisagé pour eux. Ainsi les apprenants B2 expriment leur volonté de commencer par les tâches réservées aux A1-A2. Cela conditionne la réaction de Marie qui distribue la même copie des apprenants A1-A2 aux apprenants B1-B2. Entre les TP 04 et 07, nous observons que Marie apporte un modèle de réponse aux A1. A cette fin, l'enseignante s'appuie sur Martha (A2 +) et Leila (B2). Marie veille à inclure dans cette interaction coopérative des verbes qui réclament l'auxiliaire être (TP 05) et l'auxiliaire avoir (TP 07) au passé composé. L'enseignante revient sur son agir en entretien :

Exemple 34 (entretien enseignante Marie)

M : Ça c'est une stratégie un peu particulière c'est comme je voulais diviser la classe en deux il fallait que j'explique euh au petit groupe puisqu'elles étaient que deux ce qu'elles devaient faire donc c'est un exercice en pair work là à deux où ils devaient elles devaient se poser des questions **mais je ne voulais pas que les autres s'ennuient pendant ce temps pendant que j'expliquais comment ça fonctionnait donc je les ai fait participer à cet exer- à cet exercice les forts sachant qu'après ils ne le feraient pas** puisqu'on ferait je ferais autre chose avec eux mais pour pouvoir expliquer comme ça fonctionne euh **ils participaient ils montraient en fait le fonctionnement**

Comme nous pouvons l'observer, Marie explique son agir par un besoin de faire en sorte que les apprenantes A1 comprennent. Pour ce faire, elle fait intervenir les apprenants de niveau supérieur dans une interaction dont elle fait partie. De cette façon, elle profite de l'échange pour faire comprendre aux apprenants A1-A2 le but de l'exercice par une mise en scène entre les apprenants B1-B2 et elle-même. Les propos de Marie reflètent ses convictions par rapport à la dynamique de son groupe-classe. En effet, gérer l'hétérogénéité des étudiants conduit l'enseignante à diviser les étudiants en deux équipes pour lesquelles elle a prévu des tâches différentes. Marie fait alors appel aux interactions tutélaires entre apprenants, cette fois motivées par une demande explicite de sa part pour que les élèves B1-B2 fournissent un modèle de réponse aux A1.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes proposé d'analyser les formes coopératives que les interactions peuvent prendre spécifiquement dans les deux cours observés. A cette fin, nous nous sommes centré dans un premier temps sur l'observation de la dynamique du travail coopératif par le biais des précisions verbales et non verbales des acteurs des cours observés. Nous avons analysé plusieurs moments où les actions des interactants visaient à

comprendre ou se faire comprendre dans une situation précise. Cela nous a appris que pour arriver à co-construire des connaissances, les participants des cours observés se servaient de l'ampliation d'informations linguistiques, des précisions antonymiques et synonymiques, de l'alternance codique et aussi de la valeur informationnelle et complémentaire des gestes. Cela souligne l'influence des actions réciproques des participants sur les appréhensions collectives.

Les exemples cités dans ce chapitre nous ont appris que la gestion d'un groupe-classe multiniveaux peut passer par la différenciation des tâches. Ainsi, nous avons observé que même si l'enseignant joue un rôle important en associant les apprenants, à l'intérieur de chaque groupe, il incombe aux apprenants de coordonner leurs actions et de se soutenir mutuellement.

Conclusion générale

Le « voyage » que nous venons de faire a imposé plusieurs arrêts. Un premier arrêt a été indispensable pour cerner les principes de la coopération. A cette fin, nous nous sommes appuyé sur des lectures notamment en sciences de l'éducation qui ont mis en évidence la diversité terminologique au sujet de la coopération dans l'enseignement. Cette première étape nous a permis de définir la coopération dans la classe comme un enchaînement d'actions, involontaires ou souhaitées, d'un collectif qui y prend part. De ce fait, elle comprend, dans un but d'apprentissage, non seulement les réalisations de l'enseignant mais aussi celles des apprenants. Dans un cadre d'enseignement, la coopération nécessite ainsi une symbiose entre l'agir de l'enseignant et les actions des apprenants. L'idée de complémentarité s'est aussi manifestée dans le deuxième chapitre, où nous avons analysé la coopération sous l'angle des interactions en classe de langue. Cette étape a révélé que des liens coopératifs pouvaient apparaître indépendamment du degré de connaissances des acteurs d'une classe. Nous avons appris que l'équilibre des savoirs n'était pas une condition *sine qua non* de la coopération. En effet, une disposition à un agir coopératif se manifeste aussi lors des interactions entre des acteurs de niveaux différents et dans plusieurs directions. Un autre élément que nous avons soulevé est que la coopération est un phénomène pluriel qui se nourrit des hétérogénéités de la classe. Durant les actions à plusieurs, l'enseignant et les apprenants sont amenés à occuper des rôles interactifs interdépendants et divers.

Un deuxième arrêt a été nécessaire afin de décrire le terrain d'observation et d'expliquer la démarche méthodologique employée. Dans un premier temps, nous avons présenté un portrait de l'institution, des enseignantes et des apprenants au cœur de ce mémoire. Cela nous a fourni une vision générale du contexte étudié. C'est grâce à ce rapprochement direct avec le terrain que nous avons pu interpréter des conduites de classe recueillies dans le corpus. Dans un deuxième temps, nous avons explicité la démarche méthodologique et le protocole de recueil de données utilisés. Cette étape a présenté plusieurs défis, comme par exemple, le fait de ne pas pouvoir enregistrer la totalité des interactions à l'intérieur de chaque petit groupe. Malheureusement, nous n'avons pas suffisamment d'outils techniques nécessaires à cette fin. Chaque fois que les apprenants

ont travaillé à plusieurs de façon simultanée, nous nous sommes vu contraints de proposer, dans les transcriptions, une description de leurs actions.

Avant de passer à notre troisième et dernière étape, il nous semble important de revenir sur les questions posées en introduction et qui constituent les lignes directrices de notre recherche, à savoir : les enseignants encouragent-ils le travail coopératif ? Si oui, dans quels buts ? Sous quelles formes est-il visible dans la classe de langue ? Quel est le rôle joué par les acteurs d'une classe lors de la mise en place des activités coopératives ? Quelle est la réponse des acteurs face au travail coopératif ? Qui détermine l'utilisation d'activités coopératives : l'enseignant ou l'apprenant ? Existe-t-il des facteurs ou habiletés propices à la mise en scène de la coopération ? La coopération est-elle toujours proposée par l'enseignant ou les élèves peuvent-ils décider d'eux-mêmes de s'en servir ? Dans quelles circonstances ? A toutes ces questions, nous nous sommes proposé de répondre à travers l'analyse des interactions et des entretiens de deux enseignantes.

Nous savons maintenant que la coopération est une forme d'enseignement-apprentissage qui peut être encouragée aussi bien par l'enseignant que par les élèves. C'est ainsi qu'elle manifeste un caractère spontané et non spontanée en même temps. Dans une classe, les actions coopératives non spontanées font partie de la planification de l'enseignant, de la projection de son agir dans le cours. Au contraire, les gestes coopératifs spontanés se manifestent de façon non réfléchie. Ils apparaissent à n'importe quel moment dans un cours comme un besoin d'aider et d'être aidé. Les données analysées nous ont montré aussi que la coopération ne se limitait pas à un travail collectif en petits groupes ou en tandem. En effet, les différents exemples présentés dans la troisième partie de ce mémoire nous convainquent de cela : entraide verbale et non verbale entre deux ou plusieurs apprenants et entre ceux-ci et l'enseignant, moments de correction collective d'un exercice, interactions à plusieurs afin d'élucider le sens d'un énoncé, etc. Un autre élément à souligner est l'influence de l'hétérogénéité des niveaux et des liens d'amitié sur les interactions coopératives dans les cours observés. Nous avons pu observer que le niveau des apprenants pouvait être un élément pris en considération par l'enseignant pour former des groupes. Côté étudiant, le pouvoir de rassemblement relève essentiellement des liens d'amitié et des affinités entre les apprenants.

Nous voudrions signaler que notre recherche peut présenter quelques limites, comme par exemple le fait de nous être centré seulement sur deux types de cours. Nous sommes conscients que cela restreint la validité de toutes nos observations au contexte observé. Un autre problème qui se pose est le nombre de séances observées. En effet, nous

ne considérons pas que 4 cours soient suffisants pour cerner les phénomènes coopératifs dans une salle de classe.

Un dernier aspect à signaler est que lors de la rédaction de ce mémoire, nous avons pensé à d'autres perspectives pour continuer à travailler sur la coopération. Nous considérons qu'il serait intéressant d'étudier les différentes formes qu'elle peut prendre, cette-fois en faisant une étude contrastive entre une classe de français en milieu homoglotte et une autre en milieu alloglotte. Une autre piste serait d'étudier la coopération dans un cadre institutionnellement plurilingue. Nous pensons notamment au cas de la Licence de Français de l'Université de La Havane où les étudiants sont censés au bout de trois ans parler deux langues étrangères de leur choix. En ce sens, nous pourrions nous demander en quoi la coopération est-elle utile pour l'appropriation langagière et de quelle(s) manière elle peut influencer ce processus. En partant du présupposé que les interactions coopératives favorisent l'appropriation de connaissances, nous pourrions faire une étude longitudinale pour mesurer l'efficacité de la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative. Une troisième piste, moins explorée jusqu'à présent, serait de nous centrer sur la mise en place de projets coopératifs dans les cours de traduction français-espagnol de la Licence précédemment mentionnée. Le développement de la pédagogie de la traduction a conduit les professeurs de cette matière à l'Université de La Havane à utiliser la pédagogie de petits groupes. Ainsi, pour la traduction d'un texte, les élèves doivent travailler ensemble avec des fonctions bien précises à l'intérieur des regroupements : il y aurait des traducteurs, des correcteurs et des éditeurs.

Ceci dit, nous considérons avoir accompli notre objectif, à savoir celui d'interpréter les moments d'échange où le besoin d'apprendre conduit les acteurs d'une classe multi-niveaux à agir dans une dynamique coopérative

Bibliographie

Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. M. Lopez (dir), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 7-23.

Bachmann, K. & Grossen, M. (2007). Chapitre 6. Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. In L. Allal & L. M. Lopez (dir), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 129-147.

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris : Armand Colin.

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Baudrit, A. (2007). Chapitre 5. Tutorat entre pairs : Les processus de régulation mis en œuvre par les élèves. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, 113-127.

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'Éducation*, (1), 103-116.

Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 3/2008 (n° 125), 101-124
<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2008-3-page-101.htm>

Bensimhon, D. & Battut, É. (2006). *Comment différencier la pédagogie : Cycles 2 et 3*. Paris : Retz.

Benayed, M. & Verreman, A. (2011). ENT, apprentissage collaboratif et différenciation pédagogique : une possible symbiose ?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2011/3 (N° 55), p. 191-202. Repéré le 31 mars 2016 sur <http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2011-3-page-191.htm>

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique, *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, np, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 10 juin 2016 sur <http://cediscor.revues.org/372>

Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*. Paris : Editions Didier.

Chopin, M. P. (2011). *Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Cicurel, F. & Riviere, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 255-273.

Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2011b). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In Blanchet, P. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines, 323-336.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Corriveau, L. & Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 7-14.

Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N. & Striganuk, S. (2010). Chapitre 6. Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir), *Travailler ensemble dans*

les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes. Bruxelles : De Boeck, 93-106.

Crahay, M. (2007). Chapitre 2. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. *Perspectives en éducation et formation*, 45-70.

Cross, D. (2010). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. *Education et didactique*, 4(3), 39-60.

David-Lodovici, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue ou multi-niveaux en milieu homoglotte*. Thèse de doctorat. Repéré à <https://www.dropbox.com/s/ux91qbyjaoruxwd/These%20Complete.pdf?dl=0> le 17 novembre 2015.

De Nuchèze, V. (2010). *Cours Pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral*. CNED.

De Salins, G. D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Duarte, R. (2010). *Le recours à la L1 et l'alternance codique : un obstacle ou un appui ? : analyses d'interactions entre apprenants en classe de L2*. Thèse de doctorat. Repéré le 30 avril 2016 sur http://cyberdoc.univ-lemans.fr/theses/2010/2010LEMA3003_1.pdf

Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat. Repérée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939> le 7 avril 2016.

Fijalkow, J. & Nault, T. (2002). Conclusion. In Thérèse Nault *et al.*, *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. Repéré en mai 2016 à <http://www.cairn.info/la-gestion-de-la-classe--9782804137724-page-233.htm>

Fournier, P. & Arborio, A. M. (2015). *L'observation directe : l'enquête et ses méthodes*, (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Fuentes, L. (2013). *Planification, déplanification et imprévu en classe de langue : analyse de l'agir de trois enseignantes*. Mémoire de master (non publié).

Gajo, L. (2000). Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (71), 15-33.

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, vol. XXX, no 2, automne 2002 - La pédagogie actualisante. Consulté le 15 mars 2015 sur http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_188.pdf

Gavard-Perret, M. L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Montreuil : Pearson France.

Gillig, J. M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.

Golub Friedhoff, M-Y. (2011). *Le travail sur les habiletés coopératives, lors d'une séquence de groupe structurée, en vue d'augmenter les bénéfices de la coopération pour les élèves*. Mémoire de maitrise. Repéré le 4 avril 2016 sur le site <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17840>

Guittet, A. (2008). *L'entretien : techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Kaufmann, J.- C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Mérabet, S. (2006). *L'apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne du C.E.M. fellah Ahmed de ras el-Aioun-Wilaya de Batna*. Mémoire de master. Consulté le 17 mars 2016 sur http://theses.univ-batna.dz/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=765&Itemid=4

Mahieddine, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat. Repérée le 3 avril 2016 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00412156>

- Martineau, S. & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec : PUQ.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 203-223. Repéré le 3 mai 2016 sur <http://aile.revues.org/4549>
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Muller, C. (2010). Effets d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ? In *Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes*. Repéré le 3 mai 2016 sur <http://hal.upmc.fr/hal-00533786>
- Nicolas, L. (2014). *La disposition enseignante à un « agir collectif » : Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE*. Thèse de Doctorat. Université Paris 3. Repérée en novembre 2015 à <http://www.theses.fr/2014PA030099/document>
- Nguyen, T. C. (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'Université de Cantho*. Thèse de doctorat. Repéré le 18 avril 2016 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958838>
- Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Peyrat, M. F. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation*, (1), 53-68. Repéré le 21 mars 2016 sur <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-53.htm>
- Peypelut, M. (2013). *La résolution collaborative d'un problème informationnel par des jeunes élèves de 9 à 11 ans*. Mémoire de master. Repéré le 2 avril 2016 sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00881057>
- Piot, T. (2010). Chapitre 2. Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 31-45.

- Pléty, R. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses*. Paris : Armand Colin.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique : analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne nouvelle-Paris III. Repérée à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551> le 7 avril 2016.
- Roco Fossa, R. (2011). *Les effets de pairs à la lumière des interactions entre élèves et des dimensions subjectives du vécu scolaire*. Thèse de doctorat. Repérée en mai 2016 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00665829>
- Saint-Luc, F. (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative: le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne*. Thèse de doctorat. Repérée en mai 2016 sur http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/these_saint_luc_florence.pdf
- Sarrazy, B. (2006). Différencier les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques : Tenants idéologiques et enjeux didactiques. [Cours thème 2 à 13e Ecole d'Eté de St Livrade, Août 2005]. In Rouchier A. (ed.), *Actes de la XIIIe Ecole d'Eté de didactique des mathématiques*. Grenoble : Pensée Sauvage. Repéré à http://data.over-blog-kiwi.com/0/73/89/73/201308/ob_862119_2006-b-sarrazy-heterogeneite-ee13.pdf le 13 avril 2016
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Schubauer-Léoni, M. L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter.

In Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 51-91.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes, 13-49.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation* [En ligne], 57, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 20 mars 2016 sur <http://rechercheformation.revues.org/822>

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat. Repéré le 22 avril 2016 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041>

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde: recherche et application*, (44), 40-50. Repéré le 22 avril 2016 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00371029>

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.

Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Repérée à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00714430> le 10 avril 2016.

Table des illustrations

Figure 1: Catégories de l'action conjointe.....	20
Figure 2 : Construit de la dynamique de la coaction.....	23
Figure 3 : Déclinaisons de l'interaction coopérative.....	37
Figure 4 : Carte conceptuelle de la différenciation.....	41
Figure 5 : Rôles de l'enseignant dans le travail en équipes.....	45
Figure 6 : Niveaux des apprenants du cours intensif observé.....	56
Figure 7 : Répertoire linguistique du cours intensif observé.....	56
Figure 8 : Niveaux des apprenants du cours des jeunes au pair observé.....	58
Figure 9 : Répertoire linguistique du groupe d'apprenantes au pair observé.....	58
Figure 10 : Modèle SPEAKING.....	65
Figure 11 : Organisation spatiale de l'observation (cours intensif).....	67
Figure 12 : Organisation spatiale de l'observation (jeunes au pair).....	67
Figure 13 : Présentation du corpus.....	75
Figure 14 : Schéma FLIAS.....	77
Figure 15 : Disposition des jeunes au pair en fonction de la salle de classe.....	91

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE	9
CHAPITRE 1. LA COOPERATION SOUS LE VISEUR DES THEORICIENS	10
1.1 La coopération : une notion pas si récente	11
1.2 Des conceptions différentes de la notion de coopération	12
1.3 Coopération vs collaboration : la polémique s'installe	14
1.4 Coopération et action conjointe : deux notions apparentées	18
1.4.1 Modélisation de l'action conjointe	20
1.5 La coopération en termes de coaction	22
1.6 Notre vision de la coopération	24
CHAPITRE 2. COOPERATION ET INTERACTION EN CLASSE	28
2.1 Les interactions en classe de langue : point de départ des échanges coopératifs	28
2.2 La multicannalité des interactions : le recours au non-verbal dans la co-construction de savoirs	31
2.3 Symétrie des savoirs, rôles et statuts des intervenants dans l'interaction coopérative	33
2.4 La coopération, une notion qui se décline : aide / entraide/ tutorat	34
2.5 La gestion de l'hétérogénéité dans la classe de langue	38
2.5.1 La pédagogie différenciée : une solution pour faire face à l'hétérogénéité des niveaux en classe	39
2.5.2 Différencier n'est pas antonyme de coopérer	41
2.6 Les regroupements des interactants dans la coopération : les besoins, les niveaux et les affinités	42
2.7 Rôle de l'enseignant durant la mise en place du travail à plusieurs	44
PARTIE 2 - CONTEXTE ET CADRE METHODOLOGIQUE	47
CHAPITRE 3. DESCRIPTION DU CONTEXTE D'OBSERVATION	48
3.1 Présentation de l'institution : le CUEF à Grenoble	49
3.2 Notre entrée au terrain d'observation	51
3.3 Les enseignantes observées	52
3.3.1 Enseignante du cours intensif	53
3.3.2 Enseignante du cours pour les jeunes au pair	54
3.4 Les apprenants observés	54
3.4.1 Les cours intensifs au CUEF	54
3.4.2 Le public du cours intensif observé	55
3.4.3 Les cours pour les filles au pair	57
3.4.4 Le public du cours des filles au pair observé	57
CHAPITRE 4. NOS CHOIX METHODOLOGIQUES	60
4.1 Présentation de la problématique	60
4.2 Démarche ethnographique utilisée	62
4.3 Démarche d'observation de classe employée	63
4.3.1 Cadre d'enseignement	64
4.3.2 Les observations réalisées	66
4.4 Démarche d'entretien	70
4.4.1 Nos entretiens d'auto-confrontation	71
4.5 La transcription des données	72
4.6 Présentation du corpus	75
4.7 Analyse des données	75
4.7.1 Découpage des données	76
4.7.2 Outils d'analyse	76
PARTIE 3 - ANALYSE DE DONNEES	80
CHAPITRE 5. LA COOPERATION ANALYSEE SOUS L'ANGLE DES ACTEURS DE LA CLASSE	81

5.1	La complémentarité de l’agir enseignant et des actions apprenantes	82
5.2	Du caractère non spontané au caractère spontané de la coopération	87
5.3	Les associations coopératives dans la salle de classe	91
5.3.1	La disposition dans la salle de classe : un reflet des affinités entre élèves	91
5.3.2	L’organisation spatiale du contexte immédiat d’apprentissage : un choix de l’enseignant en fonction du niveau des apprenants	94
5.3.3	L’hétérogénéité de niveaux comme point de départ des regroupements proposés par l’enseignant	95
5.4	La délégation de la capacité d’enseigner dans la figure d’un apprenant	97
CHAPITRE 6. LE RECOURS A DES FORMES DIFFERENTES D’INTERACTIONS COOPERATIVES DANS LES COURS OBSERVES : UN CHOIX DES APPRENANTS ET DE L’ENSEIGNANT		101
6.1	Les appuis verbaux dans la co-construction de sens	102
6.1.1	L’ampliation d’informations dans un esprit coopératif	102
6.1.2	Le recours au synonyme et à l’antonyme du mot : une aide à la co-élaboration du sens	104
6.2	La multicanalité des interactions coopératives	106
6.2.1	Les gestes comme complément de ce qui est dit : une aide informationnelle	107
6.2.2	Le non-verbal au service des réponses de l’interlocuteur	110
6.3	La correction en classe : une action à plusieurs	112
6.3.1	Un exemple d’entraide corrective	112
6.3.2	Le destinataire pluriel de la correction en classe	113
6.3.3	La reprise des réponses comme une aide à l’interlocuteur	114
6.4	Des moments de vérification collective du sens d’un mot par le biais de l’alternance codique	115
6.5	Le travail à plusieurs dans les cours observés	120
6.5.1	Le travail en équipes : une forme de coopération entre des acteurs distincts	121
6.5.2	Un même contenu : deux regroupements proposés	125
Conclusion		128
Bibliographie		131
Table des matières		139
Annexes (cf. volume II)		

MOTS-CLÉS : coopération, action conjointe, coaction, co-construction des connaissances, co-élaboration.

RÉSUMÉ

La coopération est un phénomène traité par des auteurs divers et sous différents points de vue. Cela a amené les spécialistes à utiliser des termes variés pour décrire et interpréter les interactions coopératives. Dans ce mémoire, nous nous intéressons à la coopération dans la classe de langue étrangère. Nous nous centrons plus spécifiquement sur ses différentes réalisations dans deux groupes-classes de niveau hétérogène au Centre universitaire d'études françaises (CUEF). C'est ainsi que nous étudions des moments d'interaction où le besoin d'apprendre conduit les acteurs de deux classes de français langue étrangère à interagir dans une dynamique de co-construction des savoirs.