



HAL
open science

Le feedback en classe de langue : et si on inversait les rôles ? L'impact du feedback apprenant sur l'agir professoral

Cécilia Pierret

► To cite this version:

Cécilia Pierret. Le feedback en classe de langue : et si on inversait les rôles ? L'impact du feedback apprenant sur l'agir professoral. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03005342

HAL Id: dumas-03005342

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03005342>

Submitted on 18 Jan 2021

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.

Mémoire de master

Mention Sciences du langage

Spécialité Français Langue Etrangère

2018 / 2019

Cécilia PIERRET

Le feedback en classe de langue : et si on inversait les rôles ?

L'impact du feedback apprenant sur l'agir professoral

Sous la direction de :

Marion Tellier Professeure des universités

Table des matières

Introduction	1
PARTIE I : État de l'art	7
1. La notion de feedback	7
1.1. Les origines du feedback	7
1.1.1. La cybernétique	7
1.1.2. L'école de Palo Alto	9
1.2. Le feedback dans la communication	10
1.2.1. Deux modèles de communication : linéarité vs circularité	10
1.2.2. Interactions et conversation	11
1.3. Le feedback dans l'enseignement/apprentissage	14
1.3.1. La rétroaction comme élément formateur pour les enseignants	14
1.3.2. Le feedback dans la classe : un phénomène à sens unique ?	15
1.4. Formes et fonctions du feedback en classe	17
1.4.1. Les fonctions du feedback en classe de langue étrangère	17
1.4.2. Du côté des modalités : le feedback sous toutes ses formes	20
2. Qu'est-ce que l'agir professoral ?	22
2.1. Définition(s)	22
2.2. Étudier l'agir professoral	23
3. Questions de multimodalité	25
3.1. Éléments de définition	25
3.2. Multimodalité de l'enseignant	26
Synthèse	28

PARTIE II : Méthodologie de la recherche	30
1. Métissage méthodologique	30
1.1. Comprendre et interpréter un phénomène social et humain	30
1.2. Analyser la multimodalité	31
2. Présentation du corpus	33
2.1. Le corpus de référence	33
2.1.1. Le corpus écologique	33
2.1.2. Les entretiens d'auto-confrontation.....	35
2.2. Le corpus d'étude	37
2.3. Difficultés et limites.....	39
3. Annotation du corpus écologique	40
3.1. Sélectionner, segmenter et annoter avec le logiciel Elan.....	40
3.2. Élaboration du schéma et du guide d'annotation.....	42
3.3. Accord inter-annotateurs	44
PARTIE III : Analyse et résultats	46
1. Analyse du corpus écologique	46
1.1 L'impact du feedback inexpressif dans l'interaction.....	46
1.2. Réagir à la non réaction	50
1.3. Des (ré)actions enseignantes différentes selon le public ?.....	62
2. Analyse des entretiens d'auto-confrontation	70
2.1. Attitudes et gestuelle : observations et auto-critique.....	71
2.2. Ressenti face au vide.....	76

2.3. La question de l'interculturel	79
2.4. Réflexions	84
Conclusion	87
Bibliographie	90
Index	96
Annexes	98
<i>Annexe 1 : Introduction des langues dans le système éducatif finlandais (2014/2015)</i>	98
<i>Annexe 2 : La situation du français en Finlande</i>	99
<i>Annexe 3 : Consentements éclairés</i>	100
<i>Annexe 4 : Conventions de transcriptions GARS-DELIC</i>	110
<i>Annexe 5 : Caricature « Finnish emotions »</i>	112

Introduction

La Finlande est un pays dit nordique, « non-francophone et non affilié aux institutions officielles de la Francophonie » (Dervin et Johanson, 2011 : 30). Membre de l'Union européenne depuis 1995, elle a su au fil des ans, s'ancrer dans cette dynamique européenne et se construire une renommée mondiale, notamment en terme d'écologie et d'éducation.

Sur le plan linguistique, depuis le décret de 1863 (Fol, 1975) le pays voit coexister deux langues : le finnois et le suédois. Définies comme « langues nationales » par la Constitution de 1919¹, les deux langues ont aujourd'hui le statut de langues officielles et sont présentes dans la vie quotidienne des Finlandais et obligatoires à l'école fondamentale (équivalent du primaire et collège en France). En effet, à partir de la classe 6 (l'équivalent de la 6ème française), les enfants des écoles suédophones apprennent le finnois, et ceux des écoles finnophones, le suédois. Cependant, malgré cette co-officialité, le finnois est la langue dominante, tant au niveau législatif, administratif, politique que culturel (Karlsson, 2017).

Au niveau scolaire, et plus largement au niveau du contexte éducatif, la Finlande n'est pas en reste. Son système éducatif est d'ailleurs depuis quelques années très étudié et commenté du fait des excellents résultats du pays au classement PISA² de l'OCDE³ en 2009.

Le Ministère de l'éducation finlandais définit le cadre global à respecter, les stratégies en matière de politique éducative ainsi que le budget alloué aux différentes collectivités locales. Sous son autorité, la Direction nationale de l'Enseignement finlandaise⁴ développe la politique d'éducation dans les différents établissements scolaires du pays, évalue les résultats, publie des guides ou élabore des méthodes d'enseignement. C'est ensuite au niveau local que tout se joue puisque ce sont les villes et les établissements qui décident de l'attribution des fonds, des horaires, du curriculum ou encore du recrutement du personnel (Finnish National Board of Education, 2017).

Le système éducatif finlandais repose sur un principe : celui de l'équité. Ainsi, l'école et les transports sont gratuits pour les élèves du primaire comme du secondaire et chaque élève a droit à un soutien scolaire si nécessaire, afin que chacun ait ses chances de réussite. L'enseignement, lui, repose sur des principes de confiance, de bienveillance et de responsabilité et envisage l'apprentissage tout au long de la vie (FNBE, 2017). Les établissements et les enseignants bénéficient d'une grande autonomie pédagogique tant sur le suivi des curricula que sur les modalités d'évaluation. Concernant cette dernière, c'est l'auto-évaluation qui est la plus utilisée pour évaluer

1 Vuoden 1919 hallitusmuoto

2 Programme International pour le suivi des acquis des élèves

3 Organisation de coopération et de développement économiques

4 Opetushallitus / Finnish National Board of Education

l'établissement et les professeurs puisque l'inspection scolaire n'existe plus depuis les années 1990 (Halinen, Kauppinen & Yrjölä, 2006 : 111). Elle est également utilisée à l'école fondamentale pour évaluer les élèves, en plus du contrôle continu. Cela permet à l'élève de s'impliquer dans son apprentissage et d'apprendre à se connaître dès son plus jeune âge. Notons qu'à l'école primaire, il est possible de n'attribuer aucune note jusqu'à la classe 6, l'évaluation « verbale » et positive étant privilégiée.⁵

Les élèves finlandais ont 7 ans lorsqu'ils débent l'école fondamentale. Avant cela, ils sont au *päiväkoti* (jardin d'enfants). Ils ont la possibilité de faire une année dite « préscolaire » à l'âge de 6 ans sans que cela soit toutefois obligatoire. Avant l'âge de 7 ans, la plupart des enfants finlandais ne savent donc pas lire et ne savent que très peu écrire dans leur langue maternelle.

L'éducation est un domaine prioritaire, novateur et en constante évolution en Finlande. En 2016, de nouveaux curricula et de nouvelles réformes concernant l'enseignement/apprentissage ont été annoncés puis peu à peu mis en place. Le contenu de certaines disciplines a été changé afin de correspondre un peu plus à la société actuelle et aux besoins futurs des élèves. Une place plus importante a été accordée aux disciplines artistiques et culturelles et l'apprentissage des langues étrangères a également été sujet à des modifications.

Depuis la rentrée 2018-2019, les élèves de l'école primaire débent l'apprentissage d'une langue étrangère dès la classe 1, à raison de deux heures par semaine. Avant cette réforme, certaines écoles proposaient déjà à leurs plus jeunes élèves d'apprendre une langue étrangère mais il s'agissait seulement d'une option facultative (voir annexe 1). Aujourd'hui cela est devenu obligatoire. Il s'agit cependant d'une démarche qui nécessite un certain temps pour être mise en place. Ainsi, à ce jour, seuls les élèves de classe 1 de la ville d'Helsinki sont concernés par cet apprentissage précoce. D'ici le printemps 2020, tous les élèves finlandais de classe 1 débent l'apprentissage d'une langue étrangère, selon les vœux de la Ministre de l'éducation finlandaise, Sanna Grahn-Laasonen⁶.

Parmi les langues étrangères proposées à l'école, c'est bien souvent l'anglais qui arrive à la première place. À l'école primaire, près de 90% des élèves la choisissent comme première langue étrangère quand seulement 5% d'entre eux choisissent le finnois (dans les écoles suédophones), et 1% l'allemand, l'espagnol ou le français. Ces dernières langues ont en revanche plus de succès en tant que langue étrangère optionnelle (LV2). Selon les établissements, d'autres langues étrangères telles que le chinois ou le russe peuvent être proposées sans toutefois égaler les premières citées.

5 Une école de la réussite. (2005). *Cahiers pédagogiques*, n°432. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-ecole-de-la-reussite>

6 *Finland's first-graders to start learning foreign language in spring 2020*. (2018). <http://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/15462-finland-s-first-graders-to-start-learning-foreign-language-in-spring-2020.html>

Il est vrai que même si le français a vu sa popularité baisser dans les écoles, il reste tout de même une langue appréciée par les plus jeunes comme par les plus âgés. En 2017, le français est la troisième langue la plus apprise par les écoliers et les collégiens. Dans les lycées, elle est la quatrième, devancée par l'anglais, l'allemand et l'espagnol (Lions, 2018, voir annexe 2).

En général, en milieu scolaire, la langue française est enseignée par des enseignants finlandais, titulaires d'un master en langue française et d'une spécialisation en sciences de l'éducation.

Au collège et au lycée, les enseignants privilégient la grammaire et prennent appui sur des manuels de français finlandais tels que « J'aime » ou « Escalier ». Cependant, bien souvent ces manuels contiennent plus de finnois que de français. En effet, les titres, les consignes et les exercices y sont la plupart du temps rédigés en finnois. Et, lorsque les phrases sont en français, la traduction finnoise n'est jamais très loin. Même lorsque les enseignants proposent leurs propres exercices à l'écrit ou à l'oral, ils suivent le même modèle que le manuel : consignes en finnois et exemples français... traduits en finnois. Les enseignants parlant en L1 en cours de langue étrangère, leurs élèves reproduisent le même schéma et prennent donc peu la parole en français. De plus, en Finlande, la « culture de l'oral » semble peu présente. Les élèves sont peu habitués à argumenter ou discuter oralement et encore moins en langue étrangère. À titre d'exemple, ces derniers ne passent pas d'épreuve orale au baccalauréat.⁷

À l'inverse, sont parfois proposées aux plus petits des « douches linguistiques » orales dans les *paivakoti*. Comme dit plus haut, avant l'école fondamentale, les enfants sont généralement dans des jardins d'enfants dans lesquels les activités proposées varient. La douche linguistique ou immersion linguistique, est un moyen de sensibiliser les enfants, dès leur plus jeune âge, à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type de pratique se répand peu à peu en Finlande mais malheureusement peu de douches linguistiques sont faites en français. En effet, l'espagnol et l'allemand ayant gagné en popularité au niveau scolaire, plusieurs intervenants hispanophones et germanophones se déplacent déjà depuis plusieurs années dans les *paivakoti* et ont donc ainsi « pris de l'avance » sur leurs homologues français. Pour les enseignants de français, le but d'une telle démarche est d'inciter et convaincre les enfants ainsi que leurs parents, de choisir le français comme langue étrangère à l'école fondamentale.

Enfin, il semble important de mentionner un public d'apprenants non concerné par les réformes scolaires, à savoir, le public adulte. Concernant ces derniers, peu de structures existent actuellement en Finlande pour leur apprentissage du français. Sont tout de même à mentionner les *työväenopisto* ou *aikuisopisto*, universités pour adultes qui proposent entre autres activités, des cours de langue pour les adultes souhaitant débiter ou continuer leur apprentissage. Le français figure parmi la

⁷ Témoignages d'enseignants de français finlandais et observations personnelles dans les établissements finlandais

vingtaine de langues proposées par certains établissements. L'Institut français de Finlande, situé à Helsinki, est également un centre de langue française où le public adulte est de plus en plus nombreux.

Présents tout autour du globe, les Instituts français ont pour objectif premier le rayonnement des cultures françaises et francophones mais aussi de la langue française. À cette dernière échelle, il s'agit non seulement de diffuser la langue dans le pays où se situe l'institution, mais aussi souvent de l'enseigner à des apprenants désireux d'échanger et de discuter en français, de commencer ou de reprendre leur apprentissage de la langue.

L'Institut français de Finlande (ou IFF) fait partie de ces instituts dont le centre de langue est fort apprécié du fait de la renommée de l'institution, de son équipe pédagogique mais aussi du fait de la pluralité des enseignements qui y sont proposés. Lieu de découverte, de partage et d'apprentissage l'IFF propose tout au long de l'année, événements culturels et cours de français pour les enfants, les adolescents et les adultes, pour les débutants comme pour les plus avancés, mêlant ainsi les Finlandais francophiles et la communauté francophone de Finlande.

C'est au sein de cette institution que nous avons effectué un stage de près de cinq mois, dans le cadre de notre Master 2 Didactique du FLE.

Pendant cette période, nous avons enseigné à des publics d'âges et de niveaux différents, en cours collectifs ou particuliers. À titre d'exemples, nous avons enseigné le français langue étrangère à des groupes d'enfants de 5 à 6 ans et de 7 à 12 ans dont les niveaux allaient du A0 au A2 mais aussi à un groupe d'adultes de plus de 50 ans de niveau A1. Ces groupes, ne dépassant jamais les quinze personnes, peuvent voir leur niveau de langue légèrement varier selon le profil des étudiants. En effet, parmi les débutants, certains le sont totalement, d'autres ont quelques bases, voire plus. Certains de ces apprenants ont des liens plus ou moins étroits avec la langue française. Des enfants peuvent avoir un parent français ou francophone, des adultes ont parfois une maison de vacances en France ou utilisent le français pour des raisons professionnelles. Cependant, même si une hétérogénéité des niveaux linguistiques se fait parfois sentir, une caractéristique rassemble la plupart des apprenants : la nationalité.

À quelques exceptions près, tous les apprenants de l'Institut français de Finlande sont de nationalité finlandaise. Il est possible d'avoir en classe d'autres nationalités : espagnole, hindi, russe... Mais ces dernières ne représentent qu'une infime partie des apprenants de l'Institut.

Ainsi, les professeurs de l'IFF enseignent presque exclusivement à un public finlandais.

En amont de ce stage, et afin d'en connaître davantage sur le pays, sa langue, sa culture, sa population, un intérêt certain a été porté à la Finlande.

Plusieurs informations, plusieurs thèmes revenaient souvent dans nos recherches en ligne mais aussi dans les discussions que nous avons pu avoir avec des personnes ayant déjà séjourné en Finlande. Parmi ces thèmes, deux ont attiré notre attention : le système éducatif (Margelidon, 2004) et la culture finlandaise, et principalement les traits de personnalité attribués aux Finlandais.

Comme dit précédemment, depuis les excellents résultats à l'enquête PISA de 2009, le système éducatif de la Finlande fait l'objet de nombreux articles (scientifiques ou non) et de nombreux reportages télévisuels. Les programmes, les curricula, les emplois du temps des élèves et les méthodes d'évaluation sont scrutés, étudiés, commentés, notamment par les pays européens qui se demandent quel est le secret de réussite de leur voisin nordique (Robert, 2006). La Finlande semble être un pays d'innovation, ayant tout misé sur l'éducation pour se développer⁸. L'élève est au centre des préoccupations et les relations élève-enseignant « sont empreintes [...] d'une grande familiarité qui n'exclut aucunement le respect mutuel » (Robert, 2006 : n.p). Il semble pourtant que cette familiarité et cette proximité revendiquées au niveau scolaire ne soit toutefois pas valables dans d'autres cas d'enseignement/apprentissage et même, dans la vie quotidienne des Finlandais.

En effet, au niveau culturel, les Finlandais semblent être un peuple assez introverti, peu communicatif et peu expressif. Cette culture finlandaise est même « parfois appelée la 'civilisation du silence' et son discours a des tendances minimalistes, avec peu de parole, pas beaucoup de gestes non plus [simplement] des pauses, des regards expressifs, de l'implicite qu'il faut interpréter » (Piechnik, 2008 : 120). Ces idées nous ont été confirmées à l'Institut français de Finlande à la fois par les étrangers, bien souvent des Français (enseignants ou non), mais aussi parfois par les Finlandais eux-mêmes. Ces caractéristiques qui pourraient de prime abord, correspondre à des stéréotypes culturels, semblent donc finalement bel et bien réels. Ayant enseigné le FLE à ce public, nous nous sommes également rendu compte par nous-même de cette attitude communicative complexe. En effet, bien souvent, lors de moments d'explications ou lors d'une interrogation de l'enseignant, les apprenants les plus jeunes comme les plus âgés, restent de marbre. L'enseignant se retrouve alors décontenancé face à ce public mutique, inexpressif, et reste parfois de longues minutes sans savoir ce que pensent ou comprennent ses apprenants. Bien que parfois, une réaction discrète telle qu'un hochement de tête ou un froncement de sourcil soit visible, il arrive régulièrement qu'aucune réaction notable n'ait lieu. Les apprenants ne verbalisent ni n'expriment corporellement leur ressenti, leurs impressions et les regards expressifs décrits par Piechnik (2008), ne sont pas si évidents. Aucune rétroaction, aucun feedback sur les actions de l'enseignant ne sont faits par les apprenants. L'enseignant se retrouve alors démuni et déstabilisé face à ce mutisme et tente par tous les moyens, qu'ils soient verbaux ou gestuels, de déclencher une réaction chez ses

8 Gouverneur, C., Tournon, O. (2014). Education : en Finlande, l'école sans pression. *Géo*, n°427, p. 9.

apprenants. Quel est le ressenti de l'enseignant lors de ces moments ? Quelles sont ses réactions ? Que fait-il alors pour faire réagir ses apprenants et par quel(s) moyen(s) le fait-il ?

Dans ces situations communicatives si particulières et finalement si banales dans les classes de FLE et dans les classes de langues, il semble donc important de s'interroger sur les modifications de l'agir enseignant qu'entraînent les réactions (ou non réactions) des apprenants. Pour ce faire, il a été établi la problématique suivante : Quel est l'impact du feedback des apprenants sur l'agir professoral ? Quels éléments de la multimodalité se manifestent chez l'enseignant face à ce feedback ?

Les données recueillies ne concernant que des classes de l'Institut français de **Finlande**, une focalisation sera donc faite sur le public finlandais.

Cette recherche s'appuiera sur des données multimodales et sur une analyse des interactions dans des classes de FLE pour adultes et pour enfants. Pour répondre à nos interrogations, nous débuterons par un état de l'art, afin de prendre connaissance des théories et études existantes autour des notions de feedback, d'agir professoral et de multimodalité. Nous nous intéresserons notamment à ce qu'impliquent ces notions dans la classe de langue, chez l'apprenant et surtout chez l'enseignant. Nous décrirons dans une seconde partie la méthodologie de la recherche. En d'autres termes, nous expliciterons les méthodes et démarches employées pour comprendre et interpréter les données avant de présenter le corpus ainsi que le processus d'annotation mis en place. Enfin, nous analyserons les extraits significatifs sélectionnés pour cette recherche et en décrirons les résultats qui en ressortiront.

PARTIE I : État de l'art

1. La notion de feedback

1.1. Les origines du feedback

1.1.1. La cybernétique

La notion de feedback est née d'une discipline : la cybernétique. Il serait même envisageable de dire que la cybernétique a émergé du fait de l'existence du feedback. En effet, la notion de cybernétique, mise en lumière par le mathématicien Norbert Wiener en 1948 et considérée comme une « science [de la communication et] du contrôle des systèmes » (Cadoz, 2006 : 5) a pour fondement, le concept de feedback.

Alors qu'il travaille sur la défense antiaérienne pendant la seconde guerre mondiale, Wiener, mathématicien américain de renom, s'intéresse aux théories de la communication, du contrôle et de l'information. Son objectif premier est la mise en place d'un canon capable de calculer le parcours de l'ennemi pour envoyer les projectiles sur la bonne cible, au bon moment (Le Roux, 2009). Il s'agit donc pour lui de créer un appareil de défense qui « ajuste son fonctionnement à partir de l'information qu'il reçoit sur sa performance passée » (*ibid* : 170). C'est dans cette optique de revenir sur une information ou sur une action passée qu'émerge l'idée de *feedback* aussi connue sous le nom de *rétroaction* dans sa version française.

À partir des principes et éléments développés par Wiener en matière de communication, Yves Winkin définit le feedback tel que l'entendait le mathématicien dans les années 1950 à savoir que le feedback est un « processus circulaire où des informations sur l'action en cours nourrissent en retour (feedback) le système et lui permettent d'atteindre son but » (1981/2014 : 16). Il y a donc dans le feedback, une idée de causalité circulaire, dans laquelle informations et réactions ont une influence mutuelle. Nombreux sont les chercheurs et spécialistes de la communication à avoir tenté de simplifier et vulgariser les éléments de la cybernétique et notamment le feedback. Joël de Rosnay fait partie de ceux qui ont réussi à schématiser de manière claire et épurée ce processus circulaire et parfois complexe qu'est le feedback (Winkin, 1981). En effet, le *schéma de la rétroaction* proposé par De Rosnay⁹ apporte une certaine précision à la définition de Wiener et permet de concrétiser l'abstraction du feedback.

⁹ De Rosnay, J. (1975, éd. 1977). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Éditions Points. Cité et utilisé par Winkin (1981 : 16)

Le scientifique aborde la rétroaction comme un processus mobile, où l'input et l'output sont représentés de part et d'autre du système, en suivant un axe temporel.

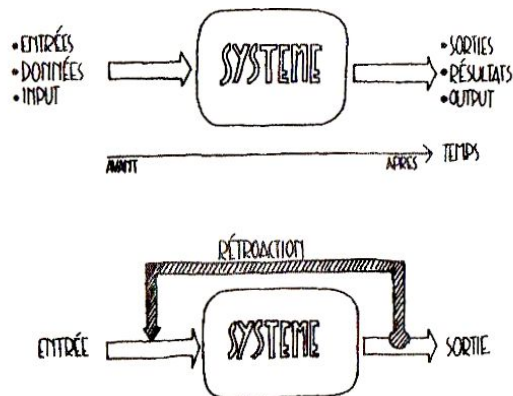


Fig. 1 — Schéma de la rétroaction (Joël de Rosnay [265, p. 99]).

Bien que le feedback doive son origine à la cybernétique, d'autres domaines des sciences sociales qui lui sont plus ou moins proches se sont appropriés la notion. L'anthropologie d'abord. Claude Lévi-Strauss évoquait *Cybernetics* (Wiener, 1948) ainsi que la notion de feedback dans plusieurs de ses publications, affirmant que le l'ouvrage du mathématicien était « un livre dont l'importance ne saurait être sous-estimée du point de vue de l'avenir des sciences sociales » (1958 : 63)¹⁰. L'anthropologue Margaret Mead elle, s'intéressait en premier lieu au feedback avant de parler de cybernétique (Von Foerster, 1990) :

« Dans un de ses discours à la société américaine de cybernétique, elle disait : 'En tant qu'anthropologue, je me suis intéressée aux effets des théories cybernétiques dans notre société. [...] Je veux considérer spécifiquement la signification de l'ensemble d'idées interdisciplinaires que nous avons appelé tout d'abord "feed-back", puis "mécanismes téléologiques", puis "cybernétique" - forme de pensée interdisciplinaire qui a permis aux membres de nombreuses disciplines de communiquer entre eux facilement, dans un langage que tous pouvaient comprendre' » (*ibid* : 42).

Les chercheurs en psychologie et en communication ne tardent pas eux aussi à utiliser la notion de feedback et à l'adapter à leurs domaines respectifs. Parmi eux, l'anthropologue Gregory Bateson et le psychologue Paul Watzlawick, tous deux membres fondateurs de l'école de Palo Alto, courant de pensée dans lequel la communication est considérée comme un système dynamique, multicanal et orchestral (Marc & Picard, 2000).

¹⁰ Propos repris par Le Roux (2009 : 166) In Lévi-Strauss, une réception paradoxale de la cybernétique. *L'homme*, 189.

1.1.2. L'école de Palo Alto

L'école de Palo Alto, du nom de la ville californienne où elle est née, est un courant de recherche, composé de chercheurs à l'origine rassemblés par Gregory Bateson dans les années 1950. Connue pour ses travaux innovants sur la schizophrénie, cette école, aussi appelée "Collège invisible" est en fait un courant de pensée interdisciplinaire, lieu de rencontre entre sciences de l'information et communication, entre sciences humaines et sciences sociales. Anthropologues, sociologues, psychiatres, psychologues et théoriciens formaient ainsi ce que l'on pourrait considérer comme un réseau de recherche. Jay Haley, Don Jackson, puis Margaret Mead, Paul Watzlawick (cités précédemment), Edward T. Hall, ou encore Ray Birdwhistell ont fait partie de ces scientifiques qui ont contribué aux recherches mais aussi à la réputation de ce courant de pensée qu'est Palo Alto. « Ensemble, ils ont jeté les bases d'une *approche systémique et interactionniste* des phénomènes humains. » (Marc & Picard, 2013/2015 : 3). Pour ce faire, le groupe a axé ses recherches sur trois grands domaines que sont la théorie de la communication, la méthodologie du changement et la pratique thérapeutique (Marc & Picard, 2000) amenant ainsi à ce que l'on nomme aujourd'hui *la nouvelle communication* (Winkin, 1981/2014).

On retrouve dans cette nouvelle communication, des éléments de définition qui rappellent de façon évidente celle du feedback. Winkin la définit en effet comme « un système circulaire, un orchestre dont chacun fait partie et où tout le monde joue en suivant une partition invisible » (1981/2014 : n.p). Il reprend ainsi les propos de Wiener, les transposant des mathématiques à la communication. Avant lui, Bateson avait déjà fait cette démarche d'adaptation du concept de feedback de la cybernétique à la communication, avant même l'existence de l'école de Palo Alto. En effet, dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale, après avoir notamment écouté et rencontré Wiener, Bateson avait trouvé en la précision des mathématiques le moyen de comprendre et d'analyser certains phénomènes sociaux ayant trait à la communication. Il fait alors du feedback un élément central de ses recherches le considérant comme une « propriété générale de la vie et plus précisément, de l'esprit »¹¹ (Stagoll, 2006 : 126).

En envisageant la communication comme une relation ou « un système de messages fonctionnant sous forme de "boucles" dans lesquelles l'énergie de la réponse est fournie par le récepteur et non par l'impact de l'élément déclencheur (d'où la notion de feed-back) » (Marc & Picard, 2000 : 9), Bateson et ses pairs bouleversent les théories de la communication et les codes qui la composaient jusqu'alors.

11 « For Bateson, feedback [...] was a general property of life and more precisely 'mind' »

1.2. Le feedback dans la communication

1.2.1. Deux modèles de communication : linéarité vs circularité

Bien que l'école de Palo Alto ait apporté un nouveau souffle au domaine de la communication, elle n'en est pas pour autant la pionnière en terme de recherche.

Un premier modèle de communication, initialement proposé par Shannon & Weaver (1949), a en effet été l'élément central de beaucoup d'études avant l'arrivée du groupe de Bateson. Le schéma proposé par l'ingénieur mathématicien peu avant les années 50, qui avait pour but premier de décrire et d'améliorer le fonctionnement de la télécommunication, s'est rapidement étendu au domaine des sciences humaines. Dans ce schéma "de référence" (voir ci-dessous la version du schéma proposée dans Winkin, 1981/2014 : 18), la communication « est présentée comme le transfert d'un message à partir d'une source vers un destinataire sous la forme d'un signal (codé par l'émetteur et décodé par le récepteur) qui peut être affecté par des phénomènes parasites appelés « bruits » » (Picard, 1992 : 70).

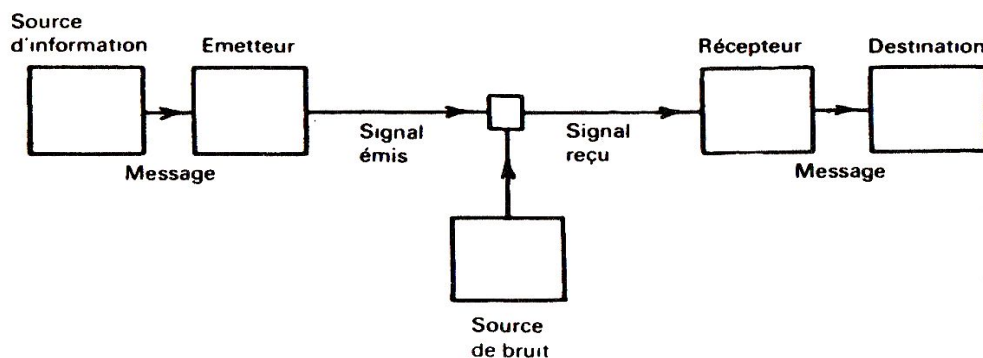


Fig. 2 — Schéma d'un « système de communication », selon Shannon [297, p. 69].

Le principe linéaire émanant de ce modèle émetteur/récepteur envisage la communication comme une activité individuelle. L'émetteur est porteur d'un message qu'il transmet simplement au récepteur qui doit décoder puis interpréter l'information. Émetteur et récepteur le sont à tour de rôle, laissant à penser que lorsque l'un est actif, l'autre est passif. Cette linéarité ne laisse alors que peu de place au contexte et surtout, au feedback, pourtant si important chez Wiener et dont le principe de base est, rappelons-le, la circularité. Elle a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses critiques de la part des interactionnistes (et notamment de l'école de Palo Alto), ces derniers préférant envisager la communication comme un système relationnel, un réseau dans lequel les éléments ont une influence mutuelle.

Winkin, dans sa description de la *nouvelle communication* (1981/2014), exprime l'idée de plusieurs chercheurs qui, plutôt que de remettre en cause le modèle de Shannon & Weaver, remettent en question l'adaptation qui en a été faite à la communication humaine. Ils y opposent un autre modèle,

« caractérisé par l'analogie à un orchestre en train de jouer (*ibid* : 25), où les interlocuteurs ne sont pas conçus comme des émetteurs et des récepteurs de messages encodant et décodant une information, mais comme participants à la production d'une symphonie d'après une partition (invisible) commune. » (Cappellini, 2014 : 72).

Autrement dit, dans ce dernier modèle, les individus sont considérés comme des éléments essentiels dont le but commun est de communiquer. La communication est alors envisagée comme un système défini par les interactions entre les locuteurs, le contexte global, la relation interindividuelle. Notons que la communication y est également envisagée comme multicanale, considérée comme « un tout intégré où la distinction verbal/non verbal n'a pas de sens »¹² (De Fornel & Léon, 2000 : 138).

Chacun participe donc au bon déroulement de l'interaction, prenant en compte à la fois des règles implicites (salutation, fréquence de la voix, registre de langue, production de feedback...) mais aussi les individus en présence, leurs mots et leurs réactions. La communication est donc empreinte de rétroactions continues des effets sur les causes (Cappellini, 2014) permettant de faire de l'interaction, un événement communicatif dialogique réussi.

1.2.2. Interactions et conversation

Les interactions font partie intégrante de la communication. Elles sont à l'origine de la relation existant entre les locuteurs et plus largement, elles sont aussi à l'origine des comportements humains. Toute conversation, tout échange entre au moins deux locuteurs est une interaction. Ce terme désigne en fait « un type de processus, [un] jeu d'actions et de réactions [...] [et plus largement,] toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs 'interactants' » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55). Les interlocuteurs communiquent, parlent ensemble, s'engagent réciproquement et s'influencent donc mutuellement : « parler c'est échanger et c'est changer en échangeant » (*ibid*). Les discours des uns ont un impact sur ceux des autres mais aussi sur leur comportement, leurs opinions. Le feedback émis par un interactant influence son interlocuteur, déterminant ainsi la progression de l'interaction, changeant parfois le cours des choses. Les interlocuteurs co-construisent du sens et plus largement, ils co-construisent le discours.

12 Reformulation inspirée des propos de Winkin (1981).

Les relations interindividuelles évoluent en fonction de ces influences mutuelles qu'elles déterminent aussi parfois. En fonction de la relation initiale entre les interactants, mais aussi en fonction des enjeux de l'interaction ou de la situation, les influences mutuelles entre les locuteurs sont plus ou moins fortes. Ces idées et notions sont à la base du mouvement interactionniste qui apparaît dans les années 1930 (Poupart, 2011), mêlant plusieurs domaines des sciences sociales (sociologie, linguistique, psychologie). Ces idées qui en ont émergé ont notamment donné naissance dans les années 1960 « à la formulation de modèles d'analyse qui joueront un rôle fondamental pour le développement de la pragmatique, de l'analyse du discours et de l'analyse de l'interaction en linguistique » (Mondada, 2008 : 882).

L'analyse conversationnelle (Goffman, 1987 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) fait partie de ces domaines dont l'émergence est due à l'héritage interactionniste. Elle a pour but principal de rendre compte du caractère ordonné et structuré des interactions. Son fondement repose sur l'idée que la conversation est la base de la vie sociale. Son analyse, elle, se base sur des enregistrements audios et vidéos d'interactions naturelles.

La conversation est donc ici considérée comme un type d'interaction personnelle ou professionnelle, dans laquelle au moins « deux individus sont en présence et [...] entrent dans une dynamique interactive telle qu'ils produisent des tours de parole » (Vincent, 2001 : 178). La conversation est un champ multidisciplinaire, prenant en compte les dimensions verbales, vocales et non verbales (*ibid*) et entrant dans différents domaines de la (socio)linguistique et de la psychologie.

Nous retiendrons ici deux concepts mis en lumière par l'analyse conversationnelle et dans lesquels le feedback nous semble avoir son importance.

La première notion est celle de paire adjacente. Est définie comme une paire adjacente, « une séquence de deux énoncés qui sont adjacents et produits par des locuteurs différents. Cette séquence est ordonnée : une première partie d'un type catégoriel donné exige un second type d'un même type catégoriel » (De Fornel & Léon, 2000 : 146). Les exemples les plus communs sont des paires de type question-réponse, offre-acceptation/refus ou encore salutation-salutation. Dans une interaction, un locuteur posera une question à laquelle il attendra une réponse, de même qu'il attendra une salutation répondant à celle qu'il aura lancée. Certaines questions impliquent une préférence de réponse. Un locuteur préférera l'accord au désaccord par exemple. L'orientation de l'interaction dépend de ces préférences et donc, des réponses des interlocuteurs. Ces réponses peuvent ici être considérées comme des formes de feedback. Un locuteur est en attente d'un retour sur le discours produit, l'action effectuée. De manière générale et de façon quasi-automatique, l'interlocuteur produit ce feedback attendu car il a connaissance des règles implicites régissant l'interaction. Dans des situations plus particulières, comme c'est parfois le cas dans les interactions exolingues (Bange,

1992), le feedback escompté n'arrive jamais. Pour quelles raisons ? Que se passe-t-il alors ? Ce sont des questions auxquelles nous tenterons de répondre à travers l'analyse d'exemples types extraits du corpus qui sera présenté en partie II.

La deuxième notion dont il était question précédemment est celle de « face », issue des travaux de Goffman (1959/1973). Lors d'une interaction, les locuteurs mettent en jeu une face que le sociologue définit comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action » (*ibid* : 9)¹³. Lorsqu'ils interagissent, les locuteurs tentent de se montrer sous leur meilleur jour tout en essayant de montrer la meilleure image possible de leurs interlocuteurs, de les valoriser. Dans l'interaction, chaque locuteur doit veiller à ne pas perdre la face et à ne pas la faire perdre à son interlocuteur. Pour ce faire, il faut que le locuteur renvoie un feedback positif à son interlocuteur, qu'il soit non verbal (geste, sourire, acquiescement, clin d'œil...) ou verbal, via l'usage des formules de politesse par exemple. Il se peut cependant que cette volonté de préservation des faces soit malmenée, mettant en danger la face d'un des interactants. Une perte de la face peut être causée par l'utilisation d'un énoncé ironique auquel le locuteur ne parvient pas à répondre, par une critique, un reproche ou encore des injures. Une réparation s'impose dès lors afin « de préserver la relation avec autrui et de poursuivre ainsi l'interaction » (Nicolas, 2014 : 41).

Ces deux phénomènes communicatifs et conversationnels ont en commun celui de rétroaction dont les apports théoriques découlent, comme nous l'avons constaté, des pensées interactionnistes. Quel que soit le type d'interactions, qu'elles soient d'ordre personnel ou professionnel, la volonté de préservation de la face et l'idée de paires adjacentes et donc, le feedback, sont inévitables. Nous l'avons vu, la notion de feedback a été développée à des fins mathématiques d'abord, puis elle a été réutilisée et adaptée pour coller aux besoins des chercheurs en communication, en anthropologie, en sociologie, en psychologie...

Notre attention se porte cependant sur un domaine plus particulier, issu des derniers cités, et qui n'a pas encore été évoqué : la didactique. Ayant pour objet principal les méthodes d'enseignement, la didactique s'est largement développée en quelques décennies. Bien que la didactique des langues étrangères nous intéresse davantage, nous aborderons aussi dans la partie suivante, le feedback dans l'enseignement/apprentissage en général. Nous nous intéresserons donc aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant. En effet, nous considérons que dans l'enseignement/apprentissage, qu'importe le domaine, le sujet ou la matière, le feedback est au centre des interactions et des agissements de chacun. Il influence le comportement de tous les locuteurs, enseignants ou apprenants, et joue un rôle essentiel dans le déroulement des situations futures.

13 Cité par Cappellini, 2014 : 69.

1.3. Le feedback dans l'enseignement/apprentissage

1.3.1. La rétroaction comme élément formateur pour les enseignants

Un enseignant n'a pas toujours l'occasion d'observer sa pratique ou d'en avoir un retour. Un novice ou un futur enseignant souhaitera peut-être voir et savoir ses points forts et ses points faibles avant de débiter une carrière dans l'enseignement, améliorer ce qui peut l'être, conserver ce qui ressort de positif de sa pratique. Un enseignant plus expérimenté, dont la carrière est déjà bien avancée, s'interrogera peut-être sur son évolution professionnelle, sur les changements environnants qui impliquent une modification de sa pratique. Quoi qu'il en soit, « à certains moments de la carrière d'un enseignant survient un ensemble cohérent de changements à la fois dans la réflexion de l'enseignant sur sa profession et dans sa manière d'exercer cette profession » (Vonk, 1988 : 48). Un enseignant n'apprend pas seulement lors de sa formation initiale, il apprend tout au long de sa carrière, tout au long de sa vie (*ibid*). Ainsi, afin de permettre à ces enseignants d'hier et d'aujourd'hui d'observer et de prendre conscience de leur pratique, un feedback peut leur être donné par un formateur, par des élèves ou bien, dans beaucoup de cas, par les enseignants concernés qui portent eux-mêmes une réflexion sur leur propre pratique, leurs propres cours. Pour les enseignants débutants, cette pratique réflexive est même capitale ; « it is considered very important [...] to support pre-service teachers to get engaged in reflective thinking activities, not only to pass a course but also to grow their professional teaching competence after they complete their study and become future reflective teachers » (Yusuf, Widati & Sulisty, 2017 : 245).

Ce feedback reçu ou produit par les enseignants, peut être de formes et de fonctions différentes, immédiat ou différé, positif ou négatif. Comme ces caractéristiques ne sont pas propres au feedback présent dans la formation des enseignants, nous n'en ferons le détail qu'en 1.4.

Nous l'avons brièvement souligné, le feedback permet à l'enseignant de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et d'améliorer sa pratique enseignante. Cependant, il est important de souligner qu'il s'agit, dans le cas de la formation des enseignants, d'un feedback évaluatif. Ce type de feedback existe également, nous le verrons, dans le cas de l'enseignement/apprentissage classique (c'est-à-dire à des élèves et non à des enseignants ou futurs enseignants). Toutefois, dans le présent mémoire, nous nous concentrerons davantage sur le feedback produit en interaction, entre enseignants et apprenants et donc, un feedback plus communicationnel. Même si nous ne nous attarderons pas sur le feedback dans la formation des enseignants, il nous semblait important de

mentionner ce dernier afin de montrer la diversité des feedbacks et des modalités de feedbacks existantes dans l'enseignement/apprentissage.

Au vu des théories et études sur le sujet, le feedback communicationnel donc, est bien souvent considéré comme un phénomène central certes, mais seulement dans la relation enseignant-apprenant. En effet, lorsqu'on se penche sur la définition du feedback, force est de constater qu'elle « se traduit, dans le domaine de l'apprentissage, comme une information communiquée à un apprenant par un enseignant (Shute, 2008) » (Bosc-Miné, 2014 : 316).

1.3.2. Le feedback dans la classe : un phénomène à sens unique ?

« [Feedback] is one of the more instructionally powerful and least understood features in instructional design » (Cohen, 1985 : 33). Le concept de feedback est considéré comme un élément central de la classe mais n'est pourtant pas toujours exploité à son maximum, du fait de son caractère bien souvent implicite (Bosc-Miné, 2014). Il a donc été traité et étudié en conséquence. Ainsi, une grande partie des données scientifiques sur le feedback pédagogique abordent le feedback émis par l'enseignant et reçu par l'apprenant (Bosc-Miné, 2014 ; Boud & Molloy, 2013 ; Crahay, 2007 ; Winne & Butler, 1995...). Nous aborderons ici le feedback présent et observable dans une classe lambda, en contexte scolaire, tout en mettant en avant les recherches effectuées sur le feedback dans la classe de langue étrangère et même, dans la classe de FLE.

La classe est un théâtre dans lequel plusieurs acteurs jouent un rôle, communiquent, interagissent, créent des relations. Enseignant(s) et apprenants sont en effet au centre d'un terrain où « se construisent interactivement des identités et des modes de relations, de savoirs et des versions publiques du monde » (Mondada, 1995 : 55). Ces relations interpersonnelles ne peuvent être créées que par le biais des interactions et de la communication entre les locuteurs de la classe.

Le feedback fait partie de ces phénomènes communicatifs (omni)présents dans les classes, quel que soit le domaine, l'âge ou le niveau scolaire. Il a largement été étudié et notamment par des chercheurs dont l'intérêt se porte sur l'éducation, sur l'apprentissage et ses stratégies dans le contexte scolaire. Ainsi, les recherches ont davantage tendance à cibler le feedback de l'enseignant et l'effet qu'il a sur l'apprenant et sur son apprentissage. Winne & Butler, envisagent par exemple le feedback comme une information permettant à l'apprenant de « confirmer, ajouter, remplacer, adapter ou restructurer l'information en mémoire, que cette information soit une connaissance dans un domaine, une connaissance métacognitive, des croyances à propos de soi ... » (1995 : 275). Le feedback est donc considéré comme un phénomène à la fois cognitif et social, ayant de multiples

rôles et facettes dans le processus d'apprentissage. De son côté, Christelle Bosc-Miné reprend les dires de Boud & Molloy (2013) selon lesquels « le feed-back est un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail afin de générer des travaux de meilleure qualité » (2014 : 317). Si l'on se concentre sur l'aspect didactique, et notamment en didactique des langues, il semble que le feedback constitue même un objectif dans le cadre de certaines activités interactionnelles¹⁴. De façon plus générale, Georges & Pansu insistent quant à eux sur la nécessité du feedback dans la classe, affirmant que « sans rétroaction sur leur travail, les élèves ne sauraient identifier ce qu'ils maîtrisent ni comment s'y prendre pour progresser » (2011 : 117). L'enseignant est alors considéré comme un « pourvoyeur de feedback » (Nicolas 2014 : 279). Il n'y a donc pas d'apprentissage sans rétroaction de la part de l'enseignant, le feedback étant « une action consubstantielle à l'activité d'enseignement » (Georges & Pansu, 2011 : 101). Cependant, bien que ces idées concernent avant tout le feedback de l'enseignant adressé à l'apprenant, il nous semble qu'elles peuvent aussi s'adapter dans le sens inverse.

En effet, si le feedback est une action inséparable de l'enseignement, elle l'est aussi dans un sens, de l'enseignant. Le fait que « les informations reçues à la suite d'une action indiquent à l'individu si celle-ci est en adéquation avec ce qu'il souhaitait réaliser » (Bosc-Miné, 2014 : 316) est aussi bien valable pour les apprenants que pour les enseignants. Ces derniers ont également besoin de savoir si l'enseignement qu'ils dispensent est clair, si les informations transmises sont perçues comme ils souhaitaient qu'elles le soient etc. L'apprenant, en fournissant un feedback à son enseignant permet à ce dernier de continuer, ajuster ou modifier sa pratique et ses actions pédagogiques voire même, le contenu de son cours. En fonction de ce qu'interprète, de ce que répond, de ce qu'exprime l'apprenant, le cours peut changer de tournure, être orienté vers d'autres objectifs. Bien qu'il ait préféré orienter ses recherches sur l'apprenant, Shute reconnaît tout de même que « the teacher may also receive student-related information and use it as the basis for altering instruction » (2008 : 154). L'enseignant est alors envisagé comme un récepteur de feedback et non plus uniquement comme un émetteur. Étant donnée la problématique de la présente recherche, nous envisagerons ici le feedback comme le définit Ewa Póltorak, à savoir comme

« un processus permettant à l'enseignant de même qu'à l'apprenant de recevoir différents types d'informations en retour sur la qualité et l'efficacité des activités qu'ils accomplissent tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, principalement des activités

14 Voir le modèle d'analyse des interactions didactiques de Walsh (2011 : 113) synthétisé par Nicolas (2014 : 101).

langagières et communicatives dans le cas de l'apprenant ainsi que des activités didactiques et pédagogiques dans le cas de l'enseignant. » (2011 : 33).

De ce fait, nous aborderons le feedback dans un sens plutôt contraire à celui des recherches existantes puisque nous nous intéresserons au feedback émis initialement par les apprenants et non par l'enseignant et nous évoquerons surtout les significations et implications de feedback dans la classe langue et les effets sur les actions enseignantes.

Ces actions, nous le verrons, se réalisent sous différentes formes et ont différentes fonctions, tout comme c'est le cas pour le feedback.

En effet, les feedbacks « [se distinguent selon différents] critères comme par exemple, la personne qui en est à l'origine (l'émetteur), celle qui en fait l'objet (le récepteur), la forme sous laquelle ils sont délivrés, la nature de l'information énoncée, la fonction qui leur incombe et le contexte dans lequel ils sont transmis » (George & Pansu, 2011 : 104)¹⁵.

1.4. Formes et fonctions du feedback en classe

Comme nous l'avons déjà souligné, la notion de feedback est souvent envisagée dans le sens enseignant-apprenant. Ainsi, les formes et fonctions du feedback qui vont être développées ci-après concerneront principalement celles véhiculées par l'enseignant vers ses apprenants. Nous tenterons toutefois d'établir un lien ainsi que d'hypothétiques similitudes entre le feedback produit par l'enseignant et celui produit par les apprenants.

1.4.1. Les fonctions du feedback en classe de langue étrangère

Le feedback, selon le contexte d'enseignement ou encore selon les tâches distribuées aux apprenants, peut avoir différentes fonctions, différents buts. Il fait alors l'objet d'une catégorisation (Crahay, 2007) qui peut varier d'un chercheur à un autre. Bosc-Miné envisage par exemple deux grandes catégories de fonctions du feedback : les fonctions cognitives et les fonctions affectives (2014 : 339). Les premières relèvent principalement de ce qu'on appelle communément les « feedbacks évaluatifs [considérés comme faisant] partie de ces invariants largement partagés dans la pratique enseignante » (Azaoui, 2014a : 47)¹⁶. En effet, l'enseignant ayant pour une de ses principales fonctions l'évaluation (Dabène, 1984), il semble évident que certaines situations de

¹⁵ Reformulation des propos de Brookhart, S. (2010) dans *La rétroaction efficace : Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière.

¹⁶ Inspiré par les propos de Dabène (1984).

feedback aient pour objectif principal d'évaluer les discours ou attitudes des apprenants. Ainsi, parmi les feedbacks évaluatifs, on peut citer celui dont le but est d'évaluer « la situation dans [laquelle] se trouve un individu à un moment donné, que ce soit un travail en cours de réalisation [...] ou une tâche terminée » (Bosc-Miné, 2014 : 339). Par évaluation, on entend ici aussi en quelques sortes, « jugement de valeur », puisque l'enseignant juge la qualité et l'acceptabilité de la production de l'apprenant mais aussi la clarté de cette dernière ainsi que la compréhension globale de l'apprenant (Dabène, 1984 ; Bosc-Miné : 2014). Cette évaluation se traduit de différentes manières, de façon plus ou moins positive. Elle peut être exprimée sous forme de félicitations (évaluation positive), d'encouragements ou encore d'approbation ou de désapprobation. De ces évaluations découle également une autre fonction tout aussi essentielle à l'apprentissage : la correction. Le « feedback correctif » est en effet l'un des nom donné au feedback général que l'apprenant reçoit de son enseignant, tant la correction est un objectif primordial dans le domaine (Póltorak, 2011 : 35). Ce feedback correctif, « ne se limite pas à un simple jugement sur l'exactitude de la production de l'apprenant, mais il est aussi censé constituer une aide, pertinente et véritablement profitable, pour l'apprenant dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère visée » (*ibid*). Cette aide mentionnée par Póltorak constitue elle aussi l'une des nombreuses fonctions du feedback. Les pratiques de rétroactions sont utilisées plus ou moins consciemment pour aider et guider l'apprenant dans son processus d'apprentissage et pour développer ses compétences et connaissances. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, cette aide venue de l'enseignant est même précieuse et capitale tant le processus d'appropriation et de compréhension est important. Nous évoquions précédemment les deux grandes catégories de fonctions proposées par Bosc-Miné. En plus des fonctions cognitives, s'ajoutent des fonctions affectives. Ces dernières sont notamment observables dans les réactions des apprenants mais aussi dans leur motivation. Si le feedback est estimé positif, l'apprenant se verra stimulé, encouragé et sa motivation, si elle n'augmente pas, ne se verra pas diminuer. En revanche, si le feedback enseignant est perçu négativement, il peut avoir un impact sur la motivation de l'apprenant, remettant parfois en cause la totalité de son apprentissage ainsi que ses performances dans la langue cible.

Il est toutefois intéressant de prendre en compte le point de vue de Georges & Pansu à propos de la dimension affective du feedback en classe. Ces derniers s'interrogent sur le lien entre feedback évaluatif et affectivité, prenant exemple sur l'approbation et la désapprobation qui sont selon eux, porteur d'affects : « par exemple, louange [...], encouragement [...] et récompense sont chargés en affectivité positive, tout comme réprimande [...], critique négative [...] et punition sont chargées en

affectivité négative » (2011: 107).¹⁷ Tout en prenant en considération les fonctions du feedback décrites par Bosc-Miné (2014), nous préférons considérer le feedback en classe de langues comme un phénomène dont les fonctions cognitives et affectives se complètent et forment un tout cohérent. Les fonctions du feedback dans l'enseignement/apprentissage sont donc multiples :

« elles consistent à favoriser ou réguler l'apprentissage [...], à favoriser le changement à un niveau cognitif [...] au niveau des connaissances, des croyances, des stratégies [...], et comportemental [...], à permettre le développement de concepts et l'adaptation métacognitive » (Bosc-Miné, 2014 : 342).

Pour ce qui est de ces fonctions dans le sens contraire, à savoir de l'apprenant vers l'enseignant, les objectifs sont différents. Certes, le feedback émis par l'apprenant permet à l'enseignant de s'adapter et prendre conscience de ses points forts et points faibles, mais d'une toute autre manière que pour les apprenants. Pour l'enseignant, le feedback de ses apprenants permet

« de contrôler la qualité et l'efficacité des démarches didactiques entreprises et du processus d'enseignement en général [mais aussi] d'adapter les méthodes d'enseignement proposées aux besoins et aux préférences individuels de ses apprenants [ainsi] que le rythme d'enseignement aux possibilités des apprenants et/ou à leur niveau de compétences » (Póltorak, 2011 : 34).

Nous nous sommes principalement intéressé dans cette première partie, aux fonctions que peut avoir le feedback de l'enseignant dans la classe. Il semble qu'il n'y ait que peu de similitudes avec le feedback émis par l'apprenant. En effet, même si l'apprenant peut parfois évaluer son enseignant, il reste tout de même celui qu'il faut aider, accompagner et faire progresser. Ces fonctions d'évaluation, d'aide et de correction sont donc propres au rôle et au feedback de l'enseignant. Le feedback de l'apprenant a lui aussi des fonctions bien particulières et donc, différentes de celles du feedback de l'enseignant.

Il nous semble cependant que, bien que les fonctions du feedback soient différentes selon l'émetteur, la forme elle, peut être sensiblement la même. En effet, les modalités d'expression de ces feedbacks qu'elles soient écrites ou orales, peuvent se retrouver à la fois dans le feedback de l'enseignant que dans celui de l'apprenant.

¹⁷ Reformulation des propos de De Landsheere & Bayer (1969) dans *Comment les maîtres enseignent* (39-40).
Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture

1.4.2. Du côté des modalités : le feedback sous toutes ses formes

De même que le feedback a plusieurs fonctions, il s'exprime aussi de différentes façons selon le contexte et les besoins de chacun des acteurs de la classe.

Le feedback peut en effet être exprimé par le biais de diverses modalités et sous différentes formes. Nous retiendrons ici les deux grandes catégories proposées par Póltorak qui nous semblent prendre en compte la pluralité des possibilités d'expression du feedback. Ainsi, nous distinguerons deux formes principales de feedback.

Premièrement, « le feedback verbal, regroupant le feedback oral ainsi que le feedback écrit » (Póltorak, 2011 : 36). En effet, l'une des formes les plus courantes mais aussi la plus observable, est la modalité verbale. Dans le cas d'un cours de langue étrangère, il semble inimaginable de ne pas faire de retour oral ou écrit à ses apprenants. Le feedback est nécessaire et permet à chacun de s'améliorer et d'ajuster ses stratégies d'apprentissage. Notons toutefois que cette première modalité verbale est également valable dans le sens inverse. En effet, le feedback verbal de l'apprenant a son importance dans l'évolution du cours, et un impact sur les décisions et la pratique de l'enseignant. Selon la réponse ou la question de l'apprenant, selon son commentaire sur sa pratique, l'enseignant peut modifier le programme initial de son cours et même peut-être sa façon d'agir. Lorsqu'on évoque le feedback écrit, il est naturel de penser à la traditionnelle évaluation sommative à laquelle bon nombre d'apprenants sont confrontés. Cependant, ici encore un feedback écrit peut provenir de l'apprenant. Dans certaines situations (comme c'est le cas à l'Institut français de Finlande par exemple), l'enseignant peut être soumis à une évaluation de ses apprenants. Ces derniers peuvent faire un retour positif ou négatif sur les compétences pédagogiques de l'enseignant ou sur le déroulement du cours. Ils donnent ainsi un retour à leur enseignant sur sa pratique, lui permettant une nouvelle fois de s'adapter et de progresser.

Une seconde catégorie est également à prendre en compte : le feedback non-verbal (*ibid*). En effet, il est possible de faire un retour à l'apprenant ou à l'enseignant, sans l'exprimer verbalement. Cela peut se traduire par une expression faciale, un sourire ou encore un geste. Il s'agit d'un feedback muet mais expressif. Ce type de feedback peut être observé chez l'apprenant en langue étrangère. En effet, il arrive fréquemment qu'un apprenant "réponde par un silence" aux interrogations de son enseignant, par peur de l'erreur ou par timidité (Nicolas, 2014 : 261).

Il nous semble tout de même important d'apporter une précision liant cette seconde catégorie du feedback (non-verbale) à la première (verbale). Même si le feedback peut s'exprimer de manière non-verbale par le biais d'expressions faciales ou de gestes comme préalablement explicité, ces éléments peuvent également apparaître lors d'un feedback verbal oral ou même lors d'un feedback

vocal (c'est-à-dire une rétroaction qui n'est ni verbale, ni vraiment visuelle) . Nous ne nous attarderons toutefois pas ici sur cette particularité du feedback puisqu'elle sera plus amplement détaillée dans la troisième partie de cet état de l'art dédié à la question de la multimodalité.

De nos jours, nous pouvons également évoquer une seconde dichotomie concernant le feedback. Póltorak souligne en effet l'opposition entre feedback dit « traditionnel, propre aux échanges enseignant-apprenant(s) se déroulant [habituellement] en classe de langue ou, autrement dit, en présentiel » et un feedback « électronique, correspondant à toute forme d'échanges enseignant-apprenant(s) par l'intermédiaire des médias électroniques, [et] plus exactement via Internet » (2011 : 36). Il est vrai qu'avec l'arrivée du numérique, les formes de feedback se sont développées, permettant ainsi aux enseignants comme aux apprenants de diversifier leurs pratiques et leurs stratégies d'enseignement/apprentissage. Qu'il soit électronique ou traditionnel, le feedback peut être oral ou écrit mais il peut également être exprimé « sous d'autres formes qui activent les canaux auditif et visuel des apprenants : images fixes ou animés, sons, messages audiovisuels, etc » (*ibid* : 37). Le feedback pouvant mobiliser et combiner plusieurs canaux et modalités, plusieurs chercheurs parmi lesquels Campbell et Feldmann tendent à penser qu'il est multimodal (2017 : n.p). Dans le présent mémoire, nous considérerons donc le feedback comme tel. Autrement dit, nous envisagerons le feedback dans la classe de langue, qu'il soit émis par l'apprenant ou par l'enseignant, comme un phénomène multimodal et multicanal.

Les formes et fonctions qui viennent d'être énumérées ne constituent pas une liste exhaustive des formes et fonctions du feedback. Ont été évoqués ici uniquement les éléments nous semblant importants et pertinents pour la suite de notre recherche.

Même si le feedback allant de l'apprenant vers l'enseignant nous intéresse ici, force est de constater que le feedback émis par l'enseignant est un phénomène au cœur des interrogations des chercheurs en didactique et en éducation. Comme nous l'avons dit plus tôt, la rétroaction est au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Elle favorise l'apprentissage et contribue au développement des compétences et connaissances des apprenants. Sans ce retour de l'enseignant, aucune progression n'est possible ces derniers. Le feedback est un « invariant didactique » (Dabène, 1984), faisant partie intégrante de la pratique et de l'agir enseignant, aussi connu sous le nom d'agir professoral (Cicurel, 2011).

2. Qu'est-ce que l'agir professoral ?

2.1. Définition(s)

Le feedback apprenant, nous l'avons vu, permet entre autres à l'enseignant de s'adapter ou de se réadapter à son public, tant sur le contenu que sur la forme de l'enseignement mais il lui permet également de prendre connaissance de la qualité et de l'efficacité de ses propositions didactiques et plus largement, d'avoir un retour sur sa façon d'enseigner, sa façon d'agir dans la classe (Póltorak, 2011). La prise en compte des actions enseignantes ainsi que des phénomènes interactionnels et discursifs généraux de la classe de langue apparaît alors comme primordiale, aussi bien pour les chercheurs que pour les acteurs de la classe eux-mêmes. C'est à partir de ces idées et de cette conscientisation des événements de la classe de langue qu'a émergé la notion d'agir professoral, principalement développée par Francine Cicurel (2011).

Nous retiendrons d'ailleurs ici la définition proposée par cette dernière, à savoir que l'agir professoral est

« 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 [et que], lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité » (*ibid* : 79).

Cicurel appréhende donc l'agir professoral comme un tout, ayant a priori une tendance multimodale et dans lequel sont incluses toutes les actions réalisées plus ou moins intentionnellement par l'enseignant dans la classe.

À propos de l'agir professoral, Brahim Azaoui dit en reconnaître le caractère intentionnel mais vient tout de même y ajouter une précision, apportant ainsi un complément à la définition déjà très détaillée de Cicurel. Selon lui, certes l'agir professoral est intentionnel, mais il est aussi « « situé » dans la mesure où il se réalise différemment selon les publics, les cultures, l'environnement, la personnalité ou la formation des enseignants » (2014b : 18).

Il est évident que l'agir professoral concerne dans sa quasi-totalité, un acteur de la classe, à savoir, l'enseignant. Cependant, sans apprenants, cet agir enseignant n'a pas lieu d'être. En effet, c'est du

fait de la présence et des besoins de ses apprenants que l'enseignant réalise certaines actions et transmet certains savoirs, d'une certaine manière. De même qu'ils co-construisent ensemble l'interaction, enseignants et apprenants co-construisent l'agir professoral. Ainsi, nous pourrions aussi envisager l'agir professoral comme un ensemble « d'actions collectives (Cicurel, 2011), actions caractérisées par leur niveau d'inter-individualité et leur ancrage socio-historique » (Nicolas, 2014 : 63). L'agir de l'enseignant est donc un concept basé sur les actions réalisées par l'ensemble des acteurs de la classe, par les influences que ces derniers ont les uns sur les autres. Il permet ainsi une adaptation mutuelle de ces acteurs, ainsi qu'une évolution de ces derniers et de leurs connaissances. Si l'agir professoral nous évoque tout de suite l'enseignant, il est à souligner que le rôle de l'apprenant et même, du groupe, est tout aussi important. Les actions du premier « provoquent en effet] d'autres actions de la part du groupe d'apprenants puisqu'il faut provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements. » (Cicurel & Rivière, 2008 : 269). Ainsi, afin de comprendre les rouages de l'agir professoral, il semble donc nécessaire de connaître les pensées de l'enseignant, ses intentions ainsi que son point de vue sur ses propres actions (*ibid*).

2.2. Étudier l'agir professoral

« Le paradigme de l'agir professoral (Cicurel, 2011) entend comme complémentaires l'analyse des interactions de classe et celle de la pensée enseignante » (Nicolas, 2014 : 33).

En tant que chercheur extérieur à la classe, il est parfois difficile de percevoir et d'interpréter les intentions didactiques et interactionnelles d'un enseignant pendant son cours. L'accessibilité à la pensée de l'enseignant est complexe et suscite de ce fait, le plus grand intérêt de la part des chercheurs en didactique des langues (entre autres). Elle est indissociable de l'agir enseignant : la pensée enseignante fait partie de l'agir professoral et vice-versa.

Étudier cette pensée enseignante et donc, de manière plus ou moins directe, l'agir enseignant, suppose deux choses :

« la première est que les enseignants, au moment même où ils accomplissent leur travail, soient traversés par des préoccupations, des idées, des affects, spécifiques à leur métier. C'est à cette condition qu'existerait une 'pensée pédagogique' qui aurait ses particularités et ses buts. La seconde [...] concerne l'accessibilité de cette pensée enseignante qui, comme toute pensée se dérobe mais qui, par le biais de dispositifs bien précis, permet aux enseignants une verbalisation de leur action » (Cicurel & Aguilar, 2014 : 8).

Cette pensée pédagogique dont font mention Cicurel & Aguilar serait donc accessible uniquement par l'enseignant lui-même. Il est la clé de la compréhension de l'agir professoral, de son agir.

Ainsi, ont été mis en place des dispositifs particuliers permettant cet accès à la pensée enseignante. L'une des pratiques les plus récurrentes est celle de l'auto-confrontation, « dispositif par lequel un enseignant réagit au visionnement de son action en classe » (Cicurel, 2014 : 89). Ce type de procédé présuppose donc l'utilisation de matériel vidéo et audio, installé dans la classe afin de filmer l'enseignant et ses apprenants. Ces auto-confrontations, ont pour objectif de faire revivre certaines scènes, certaines actions pédagogiques à l'enseignant, de le resituer dans l'action (Cahour, Licoppe, Créno, 2018 : 273) afin de connaître les prémices de ces dernières, d'interpréter les intentions de l'enseignant et les phénomènes discursifs et même, multimodaux, qui en découlent. L'enseignant revient sur sa pratique et ses faits et gestes à travers un discours réflexif (Muller, David & Crozier, 2016), donnant des explications, émettant des commentaires sur ce qu'il a fait et des hypothèses sur ce qu'il aurait pu faire. Il n'est toutefois pas confronté à ses agissements seul puisque, par auto-confrontation, nous entendons à vrai dire, entretiens d'auto-confrontation.

Comme le souligne Cicurel, la situation initiale à savoir, l'action enseignante, est en général peu artificielle puisqu'issue d'une séance de cours réelle, mais l'entretien lui ne l'est pas (2014 : 90). Cette verbalisation de l'enseignant est en fait « une activité 'méta' par laquelle le professeur revient sur des traces de son action et de sa parole et en propose des significations » (*ibid*).

Soulignons ici le fait que l'activité en question ne semble concerner que la dimension verbale et même orale de l'agir professoral. En effet, ne sont mentionnées que l'action et la parole de l'enseignant. N'ayant pas de détails sur les modalités de ce qui est considéré ici comme *action*, l'agir professoral semble être vu comme un phénomène presque exclusivement oral. Moustafa-Sabeur & Aguilar Río tendent à exprimer également cette idée, employant même le terme d'« agir vocal professoral » (2014 : 69) dont les buts principaux sont, entre autres, de solliciter la parole des apprenants, d'établir et conserver un contact avec eux et entre eux et de leur faciliter l'accès au sens (*ibid*).

Cependant, même si les travaux s'intéressant à l'agir professoral traitent plus souvent de l'aspect verbal, « le caractère multimodal [de cet agir] est posé comme constitutif de la pratique enseignante » (Azaoui, 2014b : 18). Le recours aux pratiques d'entretiens d'auto-confrontation peuvent en être témoin : certes, l'aspect oral domine dans une situation d'enseignement/apprentissage, mais comme le dit Jean-Marc Colletta, « la parole est multimodale » (2004 : 15).

3. Questions de multimodalité

3.1. Éléments de définition

La parole s'écoute mais la parole s'observe également. Il est vrai qu'au premier abord, la parole est seulement une articulation de sons, de mots, et de phrases permettant de communiquer verbalement, oralement. Or, la parole est plus qu'une simple utilisation de sa voix. Comme l'exprime Colletta,

« La parole est multimodale. Plus exactement, la parole est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » (2004 : 15).

Cette parole, bien souvent considérée et perçue comme une modalité uniquement orale, véhicule donc aussi du sens par le biais d'autres modalités. Chacune de ces modalités tient une place bien particulière dans la façon de s'exprimer de chacun et dans toute interaction. Si on se regarde la dimension orale, les indices prosodiques par exemple, (mélodie de la voix, intensité, intonation, pauses et silences...), nous permettent d'interpréter certains discours, de comprendre s'il s'agit d'une question, d'un énoncé ironique... Au niveau corporel, l'on note également dans les interactions des éléments non acoustiques (Coquet, 2012) exprimés à travers le regard, la gestuelle, les mimiques faciales, les distances interpersonnelles ou les postures.

Ces modalités peuvent bien sûr être utilisées de manière individuelle dans les interactions, mais c'est la combinaison de ces modalités dans le discours, dans les interactions que l'on nomme *multimodalité*. Nous considérerons donc comme multimodal « tout message diffusé à travers au moins deux modes/canaux de communication » (Tellier, 2014a : 286).

Ferré distingue trois grandes catégories de modalités dont les éléments, une fois combinés, peuvent contribuer à la multimodalité du discours. L'auteure inclut ainsi dans le verbal, « phonèmes, choix du lexique, organisation syntaxique [et] organisation discursive », dans la modalité orale, la prosodie et la qualité de la voix et considère les gestes et mimiques faciales comme appartenant à la modalité visuelle (2011 : 74). Nous conserverons cette terminologie, à l'exception de la modalité

orale, que nous préférons aborder sous le nom de *modalité vocale*. Notons qu'outre la prosodie et la qualité de la voix, cette dernière catégorie comprend plus généralement tous les phénomènes liés à la voix, incluant ainsi les pauses, le rythme, et le débit (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 16-17). Les gestes et mimiques quant à eux seront toujours envisagés comme des éléments de la modalité visuelle, laissant ainsi la possibilité de les envisager de manière non-verbale ou co-verbale.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, la multimodalité au sein de la classe de langue est évidente et peut-être même, inévitable. Elle y prend ainsi tout son sens puisque l'enseignant « tout comme le comédien [...] utilise son corps et sa voix comme outils de travail » (Tellier et Cadet, 2014 : 7). C'est à travers l'utilisation simultanée de ces modalités dans la classe que les actions de l'enseignant et donc, l'enseignant lui-même, peuvent être considérés comme multimodaux.

3.2. Multimodalité de l'enseignant

Si l'on reprend la métaphore théâtrale utilisée précédemment, nous considérons l'enseignant comme un comédien, la classe comme son théâtre. Tout comme le comédien qui souhaite partager une histoire, l'enseignant partage lui des connaissances, un savoir. Cependant, cela ne peut se faire uniquement oralement. L'enseignant doit occuper l'espace, non pas pour divertir un public mais pour stimuler et motiver ses apprenants tout en facilitant leur accès au sens (Tellier, 2009 : 224).

Pour ce faire, il communique et s'exprime par le biais de différents canaux et différentes modalités qui se complètent. Pour les besoins de notre recherche, nous nous concentrerons ici sur la combinaison des modalités orales (désormais vocales) et visuelles (Ferré, 2011), largement présentes dans les interactions quotidiennes et didactiques (Azaoui, 2014b).

La multimodalité de l'enseignant et plus largement, des interactions en classe de langues ont fait l'objet de nombreuses recherches au cours des deux dernières décennies. A notamment été mis en avant l'implication des gestes et mimiques faciales dans l'enseignement/apprentissage des langues et de façon plus générale, dans la pratique enseignante (*ibid*).

Lorsqu'il donne un cours, l'enseignant de langue étrangère (ici, de FLE), produit de manière plus ou moins consciente, gestes, regards et autres expressions du visage, simultanément avec son discours oral. Cette gestualité - au sens large du terme - vient appuyer son discours, parfois de manière redondante, parfois de manière complémentaire (Tellier, 2009). Ce phénomène de complémentarité rejoint l'idée exprimée par David McNeill, à savoir que gestes et parole forment un seul et même

système (1992 : 23) et doivent donc être étudiés ensemble. Dans les interactions quotidiennes, cette utilisation conjointe des gestes et de la parole est reconnue et l'on considère alors que les interactants produisent des gestes co-verbaux « qui ont à la fois un effet facilitateur pour la compréhension du discours verbal qu'ils accompagnent [...] et qui constituent une aide à la production langagière » (Tellier, 2016 : n.p). McNeill distingue quatre types de gestes co-verbaux. D'abord, les *iconiques*, qui viennent illustrer la parole de manière concrète et ayant un point commun avec le référent dans le discours oral. Les *déictiques* ensuite, qui viennent pointer de manière plus ou moins abstraite le référent. McNeill distingue aussi les gestes *métaphoriques*, gestes imagés représentant des concepts abstraits, et enfin, les *battements*, qui viennent rythmer le discours (1992 : 12-18).

Dans la classe de langue, ces gestes co-verbaux sont également présents mais leurs fonctions diffèrent parfois de celles des gestes co-verbaux de la communication ordinaire. En effet, en plus d'avoir pour but de faciliter l'accès au sens, de motiver les apprenants, de favoriser leur mémorisation, (Tellier, 2009) les gestes produits en classe de langue ont également des fonctions pédagogiques précises. Tellier définit le geste pédagogique comme « un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique [...] [qui] agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant » (Tellier, 2008 : 41). Ce geste pédagogique peut tout de même être produit de manière non-verbale selon les situations (*ibid*), et se différencie donc en ce sens du geste co-verbal (même s'il peut en être un). Trois fonctions ont été attribuées à ce geste pédagogique. Il peut être utilisé pour animer (gérer les interactions et la classe), informer (transmettre des éléments grammaticaux ou temporels) ou évaluer (donner un feedback positif ou négatif à l'apprenant) (*ibid*). Notons ici qu'un geste peut avoir deux de ces fonctions simultanément.

L'enseignant sera donc envisagé ici comme un acteur multimodal, combinant ou non plusieurs modes de communication dans un but pédagogique. Autrement dit, la parole et l'agir de l'enseignant étant multimodaux, sera donc considérée comme multimodale « toute conduite langagière à visée pédagogique qui a recours à différents supports redondants permettant [entre autres] l'accès au sens » (Tellier, 2009 : 224). Nous prendrons notamment en considération tous les aspects des modalités vocales et visuelles, à savoir la prosodie, les intonations et les pauses pour la première et les gestes et expressions faciales pour la seconde (Ferré, 2011).

Synthèse

Nous l'avons vu, le concept de feedback, phénomène communicatif circulaire, est un élément central dans toute interaction. Quel que soit son émetteur, le feedback permet de réguler les conversations entre deux locuteurs (De Saint-Georges, 1980) et permet à chacun de communiquer dans les meilleures conditions.

Au sein de la classe de langue, cette nécessité de produire du feedback devient même essentielle. Cette rétroaction, lorsqu'elle est émise par l'enseignant, permet notamment à l'apprenant d'avoir un retour sur ses compétences, sur ses productions qu'elles soient orales ou écrites. Elle lui permet donc d'adapter son apprentissage mais aussi de prendre connaissance de ses propres capacités, ses forces et ses faiblesses (Boud & Molloy, 2013 ; Winne & Butler, 1995). Sans cela, impossible pour ces derniers de se positionner et de progresser dans la langue cible (Georges & Pansu, 2011).

Qu'en est-il cependant de l'enseignant ? Bien souvent perçu comme un émetteur perpétuel de feedback dans la classe de langue, l'enseignant a pourtant lui aussi besoin d'avoir un retour de la part de ses apprenants. Ont-ils compris ? Qu'ont-ils compris ? Que ressentent-ils à cette étape de l'apprentissage ? Les explications sont-elles claires ? L'enseignement convient-il ? L'apprécient-ils ? Tant de questions qui, sans un feedback de la part des apprenants, peuvent rester sans réponse. Les apprenants produisent eux aussi, comme n'importe quel autre interactant, un feedback sur les actions de l'enseignant. Ils influencent de ce fait, l'agir de l'enseignant, lui permettant d'adapter le rythme et les méthodes d'enseignement, d'en modifier le contenu didactique ou la forme (Póltorak, 2011). Ce feedback des apprenants modifie donc, *a priori*, l'agir professoral. Nous utilisons l'expression *a priori* car, à notre connaissance, peu de recherches existent à propos de l'impact du feedback de l'apprenant sur l'enseignant.

Ce feedback produit par l'apprenant peut se présenter de différentes façons selon la situation d'enseignement. Au sein de la classe de langue, cela peut être sous forme de question si un énoncé est incompris ou bien sous forme de réponse selon les questions de l'enseignant. Cela peut être également de manière non verbale. Un feedback que l'on qualifiera de *muet*, sera exprimé seulement par un sourire ou un froncement de sourcil par exemple. Nous le savons, le silence en classe de langue, bien que peu apprécié par les enseignants, est inévitable, surtout après une sollicitation de ces derniers (Nicolas, 2014 : 261). Un autre phénomène rétroactif plus particulier nous est également apparu lors de nos observations à l'Institut français de **Finlande** : l'absence de feedback.

Il arrive en effet qu'un apprenant ne produise pas de feedback visible. Ce phénomène de *no feedback* avait été relevé par Shute mais seulement dans le cas où un apprenant produisait un

énoncé auquel il était supposé répondre mais qu'aucune correction n'était apportée par l'enseignant (2008 : 160).

Ici encore, on remarque que certains phénomènes ont été étudiés dans le cas d'un feedback émis par l'enseignant pour son apprenant et non dans le sens inverse bien que cela puisse se produire.

Comme nous l'avions dit en introduction, la **Finlande** est souvent reconnue comme étant une « culture du silence » et seuls des regards expressifs peuvent parfois nous permettre de communiquer avec ce public nordique. Cependant, comme nous avons pu l'observer, dans certaines situations, ni les regards, ni aucune autre expression verbale ou corporelle ne permettent de percer à jour le mystère finlandais. Autrement dit, il est parfois difficile pour un enseignant de savoir ce que pensent ou ce que ressentent ses apprenants, du fait de ce *non feedback*. De Saint-Georges disait « l'absence de feedback fait douter l'émetteur » (1980 : 51). En effet, s'il ne reçoit pas de feedback, l'enseignant peut se retrouver décontenancé face à ce silence, face à ce feedback inexpressif. Que fait-il alors pour y remédier ? Quelles sont ses (ré)actions ?

C'est dans l'optique de répondre à la problématique énoncée précédemment (*Quel est l'impact du feedback des apprenants sur l'agir professoral ? Quels éléments de la multimodalité se manifestent chez l'enseignant face à ce feedback ?*) que nous nous concentrerons sur ces moments d'absence de feedback dans les interactions didactiques et sur ce qu'ils impliquent pour l'enseignant. Nous étudierons plus particulièrement les actions réalisées par l'enseignant à ces moments critiques dans la classe de langue ainsi que les stratégies mises en place pour les réaliser. Les données ayant été récoltées intégralement au sein de l'IFF, nous nous limiterons au contexte culturel de la **Finlande**.

Afin d'exposer ces situations particulières et de répondre aux interrogations précédemment exposées, nous allons maintenant expliciter le métissage méthodologique mis en place pour notre recherche avant de présenter notre corpus ainsi que les méthodes utilisées pour le traitement de nos données.

PARTIE II : Méthodologie de la recherche

1. Métissage méthodologique

1.1. Comprendre et interpréter un phénomène social et humain

Le but de la présente recherche est, de manière générale, de comprendre la place et le rôle du feedback de l'apprenant dans la classe de FLE, de savoir ce qu'il implique pour chacun des acteurs de la classe et particulièrement pour l'enseignant. Afin d'en trouver les raisons et significations et de l'interpréter du mieux possible, nous étudierons ce type de feedback en contexte, compte tenu des données en notre possession. En effet, le corpus qui sera présenté ci-après est constitué d'un ensemble de données récoltées sur un terrain social bien particulier, dans lequel nous avons évolué pendant plusieurs mois, à savoir, l'Institut français de Finlande. Notre recherche s'ancre donc tout naturellement dans une démarche empirico-inductive, dans la mesure où nous souhaitons

« [comprendre et interpréter des] phénomènes individuels et sociaux observés sur [leur terrain spontané], en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs comme un acteur parmi d'autres » (Blanchet, 2011 : 16).

Aucune hypothèse n'a été initialement élaborée étant donné que les phénomènes observés (le feedback de l'apprenant et l'agir enseignant) nous sont apparus de manière inopinée lors de la récolte des données. Ainsi, ces phénomènes n'ayant été que très peu traités par les scientifiques, nous nous sommes simplement questionnée sur ces premiers, afin de trouver des explications à certaines situations (*ibid*). Notre recherche se déroule également donc dans une perspective compréhensive-interprétative puisque l'ensemble des phénomènes humains et sociaux qui seront évoqués ici seront appréhendés dans leur contexte, ce qui inclut également la prise en compte du point de vue des participants (*ibid*).

Cette contextualisation est donc au centre de notre projet, confirmant également son aspect qualitatif, tant sur la démarche que sur l'analyse. En effet, comme dans toute recherche qualitative, nous manipulons ici des phénomènes humains « pour en faire surgir les significations pour [eux-mêmes] et pour les autres hommes » (Mucchielli, 1996/2009 : 205). Aucune généralisation n'est faite, aucune règle n'a pour projet d'être établie. Nous cherchons simplement une signification à un phénomène remarqué (ici, le feedback apprenant et l'impact sur l'agir enseignant) en le mettant en

lien avec le contexte dans lequel il a été repéré (Paillé & Mucchielli, 2012/2016 : 39). C'est là tout le principe de la contextualisation. Ce processus nous a ainsi permis d'affiner et de préciser notre problématique, pourtant très vague et vaste au début de cette recherche. C'est au fur et à mesure de la collecte de données que nous avons pris connaissance des possibilités que nous offrait ce contexte d'enseignement (Dumez, 2013/2016 : 25) et nous sommes donc concentrée sur un sujet particulier et sur un certain type de données.

Concernant ces dernières, Lacelle, Boutin et Lebrun, reprennent l'idée de Paillé et Mucchielli (2012)¹⁸ et s'accordent à dire que

« l'approche qualitative [a] deux composantes intrinsèques : 1) la collecte de données [qui] permet d'obtenir, à l'aide d'instruments et méthodes conçus spécialement à cette fin – recueil écrit de témoignages, observations notées, observations et témoignages enregistrés ou filmés etc. - des informations sémantiques d'où le sens, les significations, les signes ou les symboles [...] sont constitués ; 2) l'ensemble de la démarche méthodologique [qui] est vécue le plus naturellement possible, sans situation artificielle, et à partir d'une posture de grande proximité avec les personnes, leurs témoignages (idées, croyances, représentations, valeurs, etc.) et leurs actions » (2018 : n.p.).

Les données évoquées ici par les auteurs correspondent tout à fait à celles que nous avons pu obtenir pour construire notre corpus. Elles constituent en effet un mélange de données textuelles et audio-visuelles discursives, apportant chacune à leur manière un témoignage sur le sujet étudié. Il nous semble toutefois important de souligner que les données audio-visuelles, en l'occurrence ici, des vidéos de classes, ont une place dominante dans notre corpus. En effet, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, les éléments multimodaux constitueront une partie importante de notre recherche. Ainsi, les vidéos nous permettront d'analyser à la fois les gestes et la parole des différents acteurs de la classe.

1.2. Analyser la multimodalité

Afin de traiter les données audio-visuelles qui seront présentées dans la partie suivante, nous aurons donc recours à une analyse multimodale de type qualitatif. La multimodalité étant, rappelons-le, la combinaison d'au moins deux modalités communicatives dans le but de transmettre

18 3ème édition de *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, précédemment citée dans sa 4ème édition.

un message (Tellier, 2014a), notre étude consistera principalement en l'analyse de ces éléments qui, utilisés simultanément, constituent un discours multimodal. Ferré définit l'analyse multimodale comme un type d'analyse qui « consiste à mettre en relation des informations linguistiques produites dans différentes modalités, chacune d'elle contribuant à l'élaboration et à la perception du message communiqué » (2011 : 75). Par le biais des enregistrements vidéos et des entretiens d'auto-confrontation qui ont été menés, nous nous concentrerons donc sur les discours des enseignants, sur les modalités qu'ils utilisent en classe de langue et notamment, en réponse à l'absence de feedback de leurs apprenants. Comme dit précédemment, tout comme Ferré, nous distinguerons dans cette analyse trois grandes modalités : verbale, vocale (ou orale chez Ferré) et visuelle. Nous porterons une attention plus particulière à cette dernière catégorie

En effet, notre analyse s'orientera plutôt vers la modalité visuelle telle qu'elle est produite par l'enseignant et dans laquelle nous incluons les gestes et les expressions faciales (que l'on appellera aussi parfois *mimiques*). Notons que, bien que ces derniers fassent partie de la même modalité, nous établissons une distinction entre les deux termes, distinction qui aura son importance lors de l'analyse des données. Ainsi, sera considéré ici comme *geste*,

« [tout] mouvement de la [...] tête, du buste, des bras/mains ou des épaules réalisés en dehors des changements de posture [et ayant une conséquence dans l'interaction]. Un changement de posture, quant à lui, est compris comme une modification de la position de repos (par exemple, déplacer un bras de l'accoudoir du siège pour le poser sur ses jambes en position assise) » (*ibid*).

Nous ajouterons à cette définition la précision suivante : les gestes, tels qu'ils sont envisagés ici et tels que nous les avons abordés précédemment, peuvent être aussi bien non-verbaux ou co-verbaux.

Le terme d'expression faciale peut être en revanche défini comme une contraction des muscles du visage permettant de transmettre une signification particulière à un destinataire. Cependant, il est important de souligner que signification n'est pas ici synonyme d'émotion. Nous considérerons donc comme expression faciale, toute expression non-verbale ou co-verbale, mobilisant les parties ou muscles de la face et exprimant ou non une émotion. Ainsi, les sourires, les regards, les mouvements des yeux, des sourcils, du nez ou de la bouche seront considérés et abordés comme des expressions ou mimiques faciales (De Landsheere & Delchambre, 1979 : 111-113 ; 114-115).

Afin d'étudier au mieux cette modalité visuelle, ces gestes et expressions faciales dans l'action enseignante, il nous a paru important de constituer un corpus audio et vidéo, reflétant autant que faire se peut, la réalité du terrain observé.

2. Présentation du corpus

Compte tenu de notre problématique, notre corpus est essentiellement composé d'enregistrements audios et vidéos, lesquels ont été en partie transcrits en vue d'une analyse multimodale de nos interactions et autres phénomènes communicatifs.

Ces données ont été récoltées dans le but premier d'observer les réactions de l'enseignant face au feedback de ses apprenants, quelle que soit la nature de ce feedback. Comme nous l'avons précisé précédemment, notre sujet de recherche s'étant affiné au fil du temps, nous ne savions pas quelles données nous étaient nécessaires ni réellement ce que nous allions exploiter au moment où nous avons filmé les enseignants. Nous souhaitions donc avoir un panel de données suffisamment large afin de ne pas être limité dans le choix de notre sujet final. Nous avons ainsi volontairement choisi de filmer des enseignants dont les expériences, les types de cours, les publics et donc, les pratiques d'enseignement étaient différents.

Ces données vidéos (Veillard, 2013), plus ou moins riches en feedback selon les situations, se focalisent tout de même sur l'enseignant plutôt que sur les apprenants. Sans avoir de problématique précise, nous savions en effet que l'étude de l'agir professoral en lien avec la notion de feedback était le thème que nous souhaitions développer. C'est dans cette même volonté d'analyse de l'agir enseignant que des entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés avec deux des enseignants filmés. Ainsi, notre corpus de référence, c'est-à-dire, le corpus « qui constitue l'univers et fixe le point de vue de l'étude » (Bommier-Pincemin, 1999 : 419), se divise en deux parties étroitement liées : un *corpus écologique* (Tellier, 2014b) d'une part, et des *entretiens d'auto-confrontation* (Cahour, Licoppe, Créno, 2018 ; Muller, 2015a) d'autre part.

2.1. Le corpus de référence

2.1.1. Le corpus écologique

La partie principale de notre corpus se compose de données dites *écologiques*, c'est-à-dire des données essentiellement linguistiques qui ont été recueillies de la façon la plus naturelle possible, dans un environnement non-artificiel et authentique (Tellier, 2014b). Et c'est en effet dans un environnement authentique, à savoir, la classe de FLE, que nous avons collecté les données que nous allons détailler maintenant.

Entre les mois de novembre et décembre 2018, quatre enseignants de l'Institut français de Finlande et leurs apprenants ont accepté d'être filmés pour les besoins de notre recherche. Nous avons demandé au préalable l'autorisation de filmer à la directrice des cours puis aux enseignants et aux apprenants (voir annexe 3), en ne donnant que peu de détails sur notre étude. Nous avons ensuite convenu des dates d'enregistrements, selon les disponibilités de chacun.

Les enseignants en question (un homme et trois femmes) sont tous natifs du français¹⁹. Afin de connaître plus en détails ce corpus écologique, nous allons maintenant présenter ces enseignants, les cours dans lesquels nous les avons observés et filmés ainsi que les données écologiques obtenues. Pour rendre anonyme le profil de chacun, nous nommerons chaque enseignant E, suivi d'un numéro allant de un à quatre.

L'enseignant E1 est un homme d'une trentaine d'années. Titulaire d'un Master FLE, il enseigne la langue française depuis treize ans, dont six à l'Institut français de Finlande où il est également responsable des examens. Il enseigne à tous les publics adultes, du A0 au C1 et prépare également les apprenants au DELF/DALF. Pour notre étude, nous l'avons filmé à deux reprises dans son cours pour adultes A1.1. Ce cours hebdomadaire d'une heure trente, basé sur le manuel *Tendances A1*, avait la particularité d'être co-géré, c'est-à-dire que deux enseignants se partageaient le cours une semaine sur deux. Ainsi, nous avons également filmé l'enseignante co-responsable de ce même cours.

L'enseignante E2, était au moment des enregistrements, enseignante stagiaire (en Master 2). Elle débutait dans l'enseignement du FLE, contrairement à son collègue avec qui elle partageait le cours A1.1. Elle a été filmée à trois reprises dans le même contexte que E1 : même cours, même salle, même horaire et mêmes apprenants (bien que sur les six apprenants participants, certains manquaient à l'appel le jour des enregistrements).

L'enseignante E3, est une ancienne stagiaire de l'IFF, qui continue d'y dispenser des cours en tant qu'enseignante depuis l'obtention de son Master FLE. Nous l'avons filmée à deux reprises lors de son cours de conversation adressé à un public B2-C1. Comme la plupart des cours adultes de l'IFF, il s'agissait d'un cours hebdomadaire d'une heure trente, suivi par une quinzaine d'apprenants.

Enfin, l'enseignante E4, titulaire d'un M1 FLE, enseigne elle, principalement aux enfants à l'IFF depuis plus d'un an. C'est précisément dans ces cours pour enfants que nous l'avons filmée et notamment avec le groupe des 5-6 ans (quatre apprenants) puis, dans la même journée, avec le groupe des 7-12 ans (six apprenants). Il s'agissait de deux cours d'une heure qui ont été filmés en deux fois pour des raisons techniques. À ce propos, précisons les moyens utilisés pour filmer ces séquences.

19 Tous les professeurs de l'IFF sans exception sont de nationalité française et tous locuteurs « natifs » du français.

N'ayant pas de matériel professionnel, nous avons utilisé deux outils, deux méthodes. Pour les trois premiers enseignants, un ordinateur portable a été posé en hauteur (sur une bibliothèque), dans un coin de la salle de cours. L'enregistrement vidéo était lancé en début de séance et arrêté lorsque l'enseignant signalait la fin du cours, au bout d'une heure trente. Pour l'enseignante E4, les enfants étant constamment en mouvements ou éventuellement assis sur des petites chaises, la méthode et l'angle de vue ont été différents. Un appareil photo numérique a été posé sur une table puis déplacé lorsque cela était nécessaire. Deux enregistrements de vingt minutes ont été réalisés pour chaque cours enfants.

Le matériel utilisé pour l'élaboration de ce corpus écologique l'a également été pour la réalisation des entretiens d'auto-confrontation qui viennent compléter les données décrites ci-dessus.

2.1.2. Les entretiens d'auto-confrontation

Suite aux enregistrements, nous avons demandé aux enseignants s'ils acceptaient de réaliser un entretien d'auto-confrontation. Deux d'entre eux, E1 et E4 ont accepté. À partir de là, nous avons suivi autant que faire se peut, le protocole d'organisation proposé par Cadet & Tellier (2014).

Nous avons d'abord convenu d'une date de passation. Ces deux enseignants ayant été filmés à la mi-novembre (le 17 pour E4 et le 21 pour E1), nous avons organisé les entretiens un mois après, soit mi-décembre (le 20 pour E1 et le 21 pour E4).

Parmi les séances filmées, nous avons repéré plusieurs extraits qui nous semblaient pertinents pour notre recherche (moments de 'blancs', gestes, mimiques...). Nous avons donc fait une sélection parmi ces extraits pour chacun des deux enseignants puis réalisé un montage vidéo. Il s'agissait de courts extraits pouvant aller de dix secondes à une minute trente. Une trentaine d'extraits (soit environ douze minutes) ont été montrés à l'enseignant E1. L'enseignante des cours enfants avait elle, une quinzaine d'extraits à visionner (soit environ dix minutes). Chaque extrait était espacé de dix secondes afin de laisser à l'enseignant un temps de réflexion, de lui laisser le choix de mettre sur pause la vidéo et de commenter ou bien de continuer le visionnage.

Contrairement à ce qui est préconisé, nous n'avons pas rédigé de consignes écrites, préférant réaliser les entretiens de manière informelle. De même que, n'ayant pas accès à une chambre sourde ou un lieu similaire, les entretiens ont été réalisés dans des salles de l'IFF, impliquant ainsi parfois quelques désagréments (voir 2.3.).

Concernant la passation des entretiens, nous avons opté pour une modalité *semi-directive* (Cadet & Tellier, 2014 : 266), afin d'établir un dialogue avec les enseignants et de les rassurer si nécessaire. L'enseignant avait la possibilité d'arrêter l'enregistrement pendant ou après le visionnage d'un extrait

et était libre de commenter ce qu'il souhait. Cependant, il y a parfois eu des moments de flottement, où l'enseignant ne savait pas quoi dire, que ce soit de manière positive ou négative. Il nous est donc arrivé de poser des questions, qu'elles aient été prévues ou non.

Lors de ces entretiens, l'enseignant comme l'organisatrice étaient face à l'écran (soit un écran de diffusion, soit un écran d'ordinateur), et ont pu discuter de la pratique enseignante du premier ainsi que de certaines situations d'enseignement, le tout de manière très détendue. Avec ces entretiens, les enseignants ont également apporté des informations supplémentaires, plus ou moins directement liées aux cours observés. Par exemple, des commentaires sur leur vécu en tant qu'enseignant ou encore sur la particularité de leur public (ici, le public finlandais) ont été fait lors de ces entretiens.

Alors que les montages vidéos ne dépassaient pas les quinze minutes, chaque entretien en a duré plus de trente. Bien qu'il avait été prévu de filmer ces deux entretiens, seul celui de E4 a pu l'être, via l'ordinateur portable. Celui de E1 a lui été enregistré à l'aide d'un téléphone portable.

Les enseignants, ne se sont pas toujours sentis à l'aise face à eux-mêmes mais ont tout de même réalisé l'exercice avec beaucoup de positivité, trouvant même cela finalement plutôt formateur. E1 a été parfois amusé et s'est beaucoup interrogé sur ses paroles et ses gestes qu'il ne comprenait pas toujours. E4 de son côté, a été très critique envers sa pratique, constatant essentiellement les aspects négatifs, ce qui nous a parfois poussé à intervenir afin d'amener un côté plus positif.

Notre corpus de référence, toutes données confondues est donc assez dense. Il totalise neuf séances de cours soit plus de onze heures d'enregistrements et plus d'une heure d'entretiens d'auto-confrontation. Pour plus de clarté, nous nous proposons de le résumer dans le tableau ci-dessous :

Enseignants	Public	Niveau	Type de cours	Auto-confrontation	Données
Enseignant 1 <i>13 ans d'expérience (dont 6 en Finlande)</i>	Adultes	A1	Cours extensif (1h30/semaine)	Oui	- deux séances de cours filmées (2x1h30) - entretien d'auto-confrontation audio (53 min)
Enseignant 2 <i>enseignante stagiaire</i>	Adultes	A1 <i>(même groupe que E1)</i>	Cours extensif (1h30/semaine)	Non	- trois séances de cours filmées (3x1h30)
Enseignant 3 <i>2 ans d'expérience (en Finlande)</i>	Adultes	B2/C1	Cours de conversation (1h30/semaine)	Non	- deux séances de cours filmées (1x1h30 + 1x1h20)
Enseignant 4 <i>1 an d'expérience (en Finlande)</i>	Enfants (5-6 ans / 7-12 ans)	De A0 à A2	« Jouons en français ! » « Parlons en français ! »	Oui	- deux séances de cours filmées (2x20min + 2x20min) - entretien d'auto-confrontation vidéo (38 min)

Afin de nous recentrer sur notre problématique et nos objectifs de recherche et après un premier repérage, nous avons sélectionné uniquement les enregistrements les plus pertinents et les plus complets pour notre étude.

2.2. Le corpus d'étude

Face au volume du corpus vidéo, nous avons décidé de ne garder que certaines séquences pour notre corpus d'étude qui rappelons-le, est « l'ensemble des [données] sur [lesquelles] porte effectivement l'analyse, pour [lesquelles] on attend des enseignements, des résultats » (Bommier-Pincemin, 1999 : 420).

Nous avons donc fait un premier repérage des moments de réaction des enseignants face au feedback des apprenants. Il nous est tout de suite apparu que ces moments étaient rares dans les cours de E3. Du fait qu'il s'agissait d'un cours de conversation d'une part, et adressé à un niveau C1 d'autre part, les seuls moments où l'enseignante intervenait étaient les situations de relance, lorsqu'une conversation s'essouffait. Les exemples d'action enseignante face à l'absence de feedback étaient donc quasi-inexistants. Nous avons ainsi décidé d'écarter les séances de cours de E3 du corpus d'étude.

Les entretiens d'auto-confrontation ayant été réalisés avec seulement deux enseignants, nous avons ensuite choisi de concentrer notre analyse sur les enregistrements de classe de E1 et E4. Cela nous paraissait d'autant plus intéressant qu'ils s'agissait de deux cours que tout opposait (ou presque). Nous avons deux enseignants différents (un homme et une femme, l'un expérimenté, l'autre plutôt novice) qui dispensaient des cours à deux publics d'âges et de niveaux différents (adultes majoritairement retraités pour E1, enfants de 5 à 12 ans pour E4). Ainsi, les feedbacks des apprenants et les pratiques et actions des enseignants étaient diamétralement opposés ce qui nous a paru constituer une grande richesse pour notre corpus futur.

Parmi les deux enregistrements vidéos réalisés dans la classe de E1, nous avons retenu le second, réalisé le 21 novembre 2018 car la luminosité et l'angle de vue choisis pour la première séance ne nous permettaient pas d'exploiter au mieux les actions enseignantes. Une fois l'enregistrement sélectionné, nous avons comptabilisé dans un premier temps tous les extraits de feedbacks apprenants entraînant une réaction voco-verbale, gestuelle ou multimodale de l'enseignant. Nous avons ensuite affiné notre recherche afin de n'avoir que les moments de *no feedback* (Shute, 2008) et les réactions enseignantes correspondantes. Nous ferons une description plus détaillée de cette deuxième étape au moment d'évoquer la sélection d'extraits et l'annotation de corpus, en 3.1.

Concernant E4, nous avons effectué une nouvelle phase de repérage, afin de situer et quantifier les passages les plus intéressants et pertinents à analyser (absence de feedback chez les apprenants, gestes, mimiques faciales et autres modalités utilisées par l'enseignant face au feedback de ses apprenants). Les passages en question étant plus nombreux dans le cours des 5-6 ans que dans celui des 7-12 ans, nous avons choisi de ne pas inclure ce dernier cours dans notre corpus.

Afin d'en faciliter l'analyse, les passages évoqués ici ont tous été transcrits à l'aide des conventions de transcription GARS-DELIC (voir annexe 4) que nous avons adaptées et dans le logiciel Elan (Sloetjes et Wittenburg, 2008), déjà utilisé pour nos différents repérages (voir détails en 3.1.).

Parmi les données écologiques initiales, sont donc conservées pour notre corpus d'étude : un enregistrement vidéo du cours de E1 et deux enregistrements vidéos correspondant au cours des 5-6 ans dispensé par E4. Ces données constituent un total exact de deux heures et vingt-neuf minutes. À ces dernières, nous ajoutons également les enregistrements des entretiens d'auto-confrontation. Dans le souci d'avoir les mêmes types d'enregistrements pour les deux enseignants, nous avons converti l'entretien d'auto-confrontation vidéo de E4 en enregistrement audio. Ainsi, nous avons désormais deux enregistrements audios : l'entretien de E1, d'une durée de cinquante-trois minutes et celui de E4, de quarante-et-une minutes.

Comme nous l'avons fait pour notre corpus de référence, nous récapitulons dans le tableau ci-dessous notre corpus d'étude :

Enseignants	Public	Niveau	Type de cours	Auto-confrontation	Données
Enseignant 1 <i>13 ans d'expérience (dont 6 en Finlande)</i>	Adultes	A1	Cours extensif (1h30/semaine)	Oui	- une séance de cours filmée (1x1h30) - un entretien d'auto-confrontation audio (53 min)
Enseignant 4 <i>1 an d'expérience (en Finlande)</i>	Enfants (5-6 ans)	De A0 à A2	« Jouons en français ! »	Oui	- une séance de cours filmée (2x20min) - un entretien d'auto-confrontation audio (41 min)

Toutefois, comme nous le disions précédemment, le matériel nécessaire manquant, les entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés au sein de l'IFF. Nous avons dû faire face à plusieurs difficultés. L'entretien avec E4 a notamment dû se faire en deux parties du fait d'une interruption. Nous avons ainsi un enregistrement de trente-trois minutes et un second de huit minutes. La pertinence l'emportant sur la quantité de données, nous n'avons transcrit que les trente-trois premières minutes de cet entretien.

Ce type de complication, ajouté à d'autres problèmes techniques, ont parfois constitué des obstacles dans nos recherches, tant dans la passation des entretiens d'auto-confrontation comme nous venons de le voir, que dans l'élaboration générale du corpus écologique. Ces difficultés nous contraignent ainsi à formuler quelques limites quant à nos choix et notre corpus final.

2.3. Difficultés et limites

L'élaboration du corpus général a parfois été entravée pour des raisons bien évidemment indépendantes de notre volonté.

Concernant le corpus écologique d'abord, les difficultés ont avant tout été d'ordre technique. En effet, nous ne disposions ni du matériel adéquat, ni du temps nécessaire pour enregistrer et filmer les séquences tel que nous l'aurions souhaité. Pour les enregistrements vidéos, nous disposions d'un ordinateur ou d'un appareil photo. Ainsi, nous avons toujours choisi d'orienter l'objectif vers l'enseignant afin de pouvoir analyser ses faits et gestes. Cependant, ayant arrêté notre sujet de recherche bien après ces séquences, nous n'avons que peu d'images des apprenants. Or, pour identifier les modifications de l'agir professoral en réponse au non feedback des apprenants, il nous faut savoir si ces moments de feedback sont inexpressifs ou non. Sans vidéos des apprenants, il est donc parfois difficile de savoir s'il s'agit réellement de feedback inexpressif ou simplement d'un feedback muet. Ainsi, notre analyse pourra parfois être biaisée par une sur-interprétation du silence des apprenants. Nous avons sélectionné les extraits dans lesquels les apprenants restaient silencieux et dans lesquels l'enseignant semblait le plus perplexe, le plus décontenancé face à leur silence. Pour une étude et une analyse plus précises et plus exhaustives, il aurait été préférable d'avoir deux moyens d'enregistrement vidéo : l'un orienté vers l'enseignant, l'autre vers les apprenants.

La qualité vidéo étant parfois limitée, il est également complexe de déceler la précision de chaque mouvement et expression. De plus, dans les enregistrements choisis, les enseignants utilisent chacun un video-projecteur, les obligeant à éteindre les lumières pour une meilleure visibilité du PowerPoint. Bien que les salles et les horaires de cours soient différentes dans les deux cas, l'absence de lumière et la faible luminosité extérieure (en Finlande, les jours sont très courts et peu lumineux aux mois de novembre et décembre) diminuent également la qualité de l'image. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous n'avons pas utilisé la première séance filmée pour E1.

Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué, du fait du lieu d'enregistrement, à savoir l'IFF, les deux entretiens d'auto-confrontation ont été perturbés par des interruptions extérieures, nous poussant à arrêter momentanément l'entretien. Ces passages, s'ils apparaissent sur l'enregistrement audio, n'ont toutefois pas été transcrits, les extraits les plus pertinents ayant été privilégiés.

Malgré les obstacles et autres difficultés, nous avons fait en sorte de constituer le corpus le plus juste et le plus solide possible, notamment pour ce qui est du corpus écologique. Après plusieurs repérages et une transcription, nous avons établi différentes typologies puis annoté les séances de cours filmées, en vue de notre analyse.

3. Annotation du corpus écologique

3.1. Sélectionner, segmenter et annoter avec le logiciel Elan

Une fois le corpus d'étude établi, un nouveau repérage plus précis que les précédents a été nécessaire afin de ne prendre en compte que les passages significatifs pour notre recherche. Comme nous le précisons plus tôt, nous avons effectué un premier balayage des séquences dans lesquelles l'enseignant réagissait au feedback des apprenants. Pour se recentrer sur la question du *no feedback* et de l'impact qu'il a sur l'agir enseignant, nous avons procédé à un second repérage. Dans cette seconde étape, nous avons segmenté les extraits dans lesquels une présumée absence de feedback entraînait une réaction verbale, non verbale ou vocale de l'enseignant. Nous avons effectué cette segmentation pour chacun des enregistrements de classe de E1 et E4. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel d'annotation de fichiers audios et vidéos Elan (Sloetjes et Wittenburg, 2008), grâce auquel nous avons pu identifier et segmenter de façon très précise chacun de nos extraits. En plus de sa précision notamment d'ordre temporel, le logiciel facilite également la lecture des annotations. On distingue cet aspect temporel de la parole sur un axe syntagmatique et on peut visualiser les éléments multimodaux qui se manifestent simultanément dans la classe sur un axe paradigmatic (Tellier, 2014b). Cette dernière caractéristique a été un réel atout pour la sélection et la délimitation de nos extraits.

Dans Elan, nous avons donc d'abord sélectionné les extraits pertinents pour chacun des enseignants. À la fin de cette démarche sélective et progressive, nous avons isolé dix-huit extraits significatifs allant de sept à trente-et-une secondes dans le cours de E1. Pour E4, en rassemblant les extraits des deux vidéos pour le cours des 5-6 ans, nous avons relevé douze extraits dans lesquels l'absence de feedback de l'apprenant implique une réaction particulière de la part de l'enseignante. Ces extraits peuvent eux aussi durer sept secondes et aller jusqu'à trente-huit secondes. Mais à quel moment commence et se termine un extrait ? Après plusieurs visionnages et réajustements de la segmentation, nous avons établi ce que nous pourrions appeler un "scénario type" des moments dans lesquels le feedback inexpressif des apprenants a un impact sur l'agir enseignant. Nous avons localisé les moments de non feedback puis observé ce qu'il se passait en amont et en aval de ce phénomène. Ainsi, dans la majeure partie des cas, le début de l'extrait sera marqué par "l'élément déclencheur du non feedback", à savoir une question ou bien une explication de l'enseignant. S'en suivra alors un moment de silence, un feedback inexpressif dans lequel l'apprenant ne dit mot, ni n'exprime corporellement un fait, une idée, une émotion. Ces moments sont eux-mêmes suivis par l'action enseignante. Que fait alors l'enseignant face à ce feedback

inexpressif ? Quel(s) type(s) d'action(s) ? De quelle(s) manière(s) ? Enfin, deux alternatives sont possibles pour signaler la fin de ces extraits. Soit ils se terminent par l'action en question, soit ils prennent fin avec le feedback muet, positif ou négatif d'un apprenant, qui a été déclenché par cette action enseignante.

Cette dernière possibilité se présentant quelques fois, nous avons jugé intéressant d'inclure les apprenants dans les transcriptions qui ont suivi ce repérage.

En effet, bien que nous nous concentrons sur l'enseignant et que les apprenants se manifestent peu à l'oral, chacun des acteurs de la classe sont présents dans les fichiers Elan. Ainsi, une piste enseignante (nommée E) et jusqu'à cinq pistes apprenants (nommées A1, A2 etc) ont été créées pour les besoins de notre transcription et analyse (voir ci-dessous).

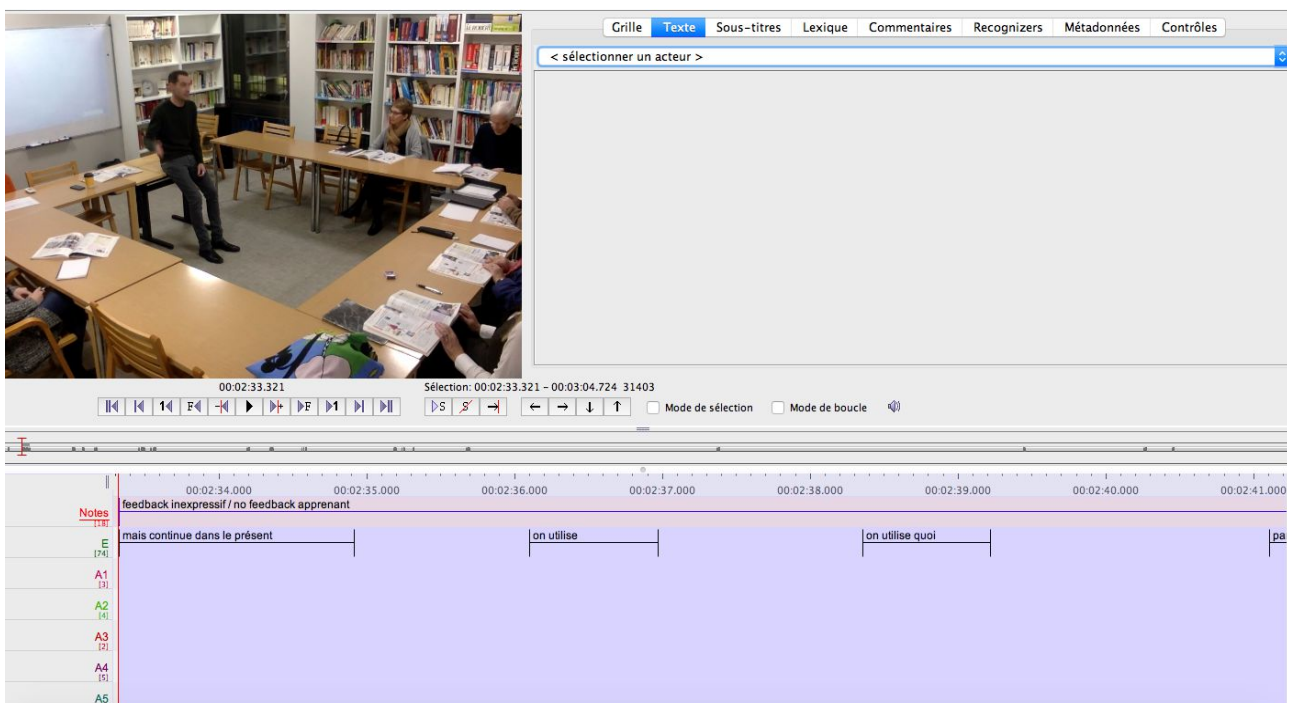


Figure 1 : Aperçu d'un extrait du cours de E1 transcrit dans Elan

Au fil des repérages et des segmentations, plusieurs phénomènes récurrents ont émergé, nous permettant d'établir une liste non exhaustive d'actions et de modalités propres à ces situations. En nous inspirant des différents schémas d'annotation de la multimodalité dans les situations de feedback tels que celui proposé par Alwood & Cerrato (2003), nous avons donc créé notre propre schéma d'annotation. Ce dernier n'est pas sans rappeler le schéma élaboré par le réseau nordique MUMIN (MUltiModal INterfaces), dont les principaux objectifs sont d'encourager les recherches sur l'utilisation et l'application de la multimodalité ainsi que d'observer et de comprendre le rôle des expressions multimodales dans le feedback (Alwood & al., 2007 ; Paggio, Jokinen & Jönsson, 2002).

3.2. Élaboration du schéma et du guide d'annotation

Afin d'obtenir le schéma d'annotation le plus précis et le plus proche de notre sujet de recherche, nous avons ici encore, visionné à plusieurs reprises nos enregistrements. Nous avons noté et décrit précisément chaque action réalisée par l'enseignant suite au **feedback inexpressif** de ses apprenants ainsi que le(s) moyen(s) utilisé(s) pour réaliser ces actions. Certaines d'entre elles n'apparaissent qu'une fois chez E1 ou chez E4 ou au contraire, certaines se retrouvent dans les deux situations d'enseignement. Il en est de même pour les modalités de communication. Ainsi, nous avons créé un schéma d'annotation commun, adapté et adaptable aussi bien à E1 qu'à E4, pour les actions réalisées comme pour les modalités utilisées. Ce schéma, comme tout schéma d'annotation, n'est pas universel (Tellier, 2014b : n.p.) mais reprend sans aucun doute certaines caractéristiques qui ont pu déjà être développées dans de précédentes recherches. Notre intérêt se portant aussi bien sur l'action enseignante que sur les spécificités de cette action, le schéma d'annotation présenté ici se divise en deux parties, présentées dans les tableaux ci-dessous.

Typologie de l'action enseignante suite au feedback inexpressif	
Fonction	Description de l'action
Meublage	L'enseignant(e) comble le vide par différents propos, différentes explications, à l'oral (et éventuellement à l'écrit).
Répétition	L'enseignant(e) répète ses propos tels qu'ils ont été prononcés la première fois.
Reformulation	L'enseignant(e) reformule ses propos d'une façon différente par rapport à la première fois.
Exemple	L'enseignant(e) donne un/des exemple(s) pour appuyer et/ou compléter ses propos (explications, questions...)
Amorce de réponse	Dans une situation de question/réponse, l'enseignant(e) donne à ses apprenants un début de réponse ou des indices leur permettant de répondre.
Réponse	Dans une situation de question/réponse, l'enseignant(e) donne / finit par donner la réponse attendue.
Attente	L'enseignant(e) attend un feedback visible, quel qu'il soit.
Interrogation directe	L'enseignant(e) sollicite directement un apprenant en particulier.
Abandon	L'enseignant(e) retire ses propos et abandonne son idée/sa question initiale et passe à autre chose.
Demande de répétition	L'enseignant(e) répète et demande à ses apprenants de répéter ce qu'il/elle vient de dire.

Typologie des spécificités de l'action	
Modalité(s)	Description de la/des modalités
Voco-verbale	L'enseignant(e) utilise uniquement sa voix pour réaliser l'action.
Geste(s)	L'enseignant(e) utilise uniquement des gestes pour réaliser l'action.
Expression(s) faciale(s)	L'enseignant(e) réalise l'action uniquement avec des expressions faciales.
Vocal + geste(s)	L'enseignant(e) réalise l'action en combinant voix et gestes (gestes co-verbaux).
Geste(s) + expression(s) faciale(s)	L'enseignant(e) réalise l'action de manière non verbale, en ayant recours seulement à des gestes et des expressions faciales.
Vocal + expression(s) faciale(s)	L'enseignant(e) réalise l'action en combinant voix et expressions faciales, sans faire de gestes.
Vocal + geste(s) + expression(s) faciale(s)	L'enseignant(e) réalise l'action verbalement en mobilisant tout son corps (gestes et expressions faciales).

Pour plus de précisions et en vue d'un accord inter-annotateurs (voir 3.3.), chaque action et chaque modalité ont été décrites et définies pour former un guide d'annotation (Tellier, 2014b). Ces définitions ont été élaborées dans une optique de généralisation et afin d'orienter le futur annotateur. Concernant les modalités, ont été précisées à part, les définitions de gestes et expressions faciales que nous avons déjà évoquées *supra*, en se référant à Ferré (2011) pour les premiers et à De Lansheere & Delchambre (1979) pour les seconds (voir partie 1.2.).

Les deux typologies présentées ici font chacune l'objet d'une piste dans les fichiers Elan déjà évoqués, s'ajoutant ainsi aux pistes de transcription. Pour chaque action délimitée, l'annotateur peut lui attribuer une fonction, de même que pour chaque spécificité, une ou plusieurs modalités peuvent être attribuées. Notons que pour chacune de ces typologies, une catégorie *autre* a été ajoutée, dans le cas où une action n'entrerait dans aucune des catégories proposées. Chaque extrait peut contenir plusieurs actions enseignantes et chaque action peut être réalisée par le biais d'une, deux ou trois modalités (voir dans l'exemple ci-après).

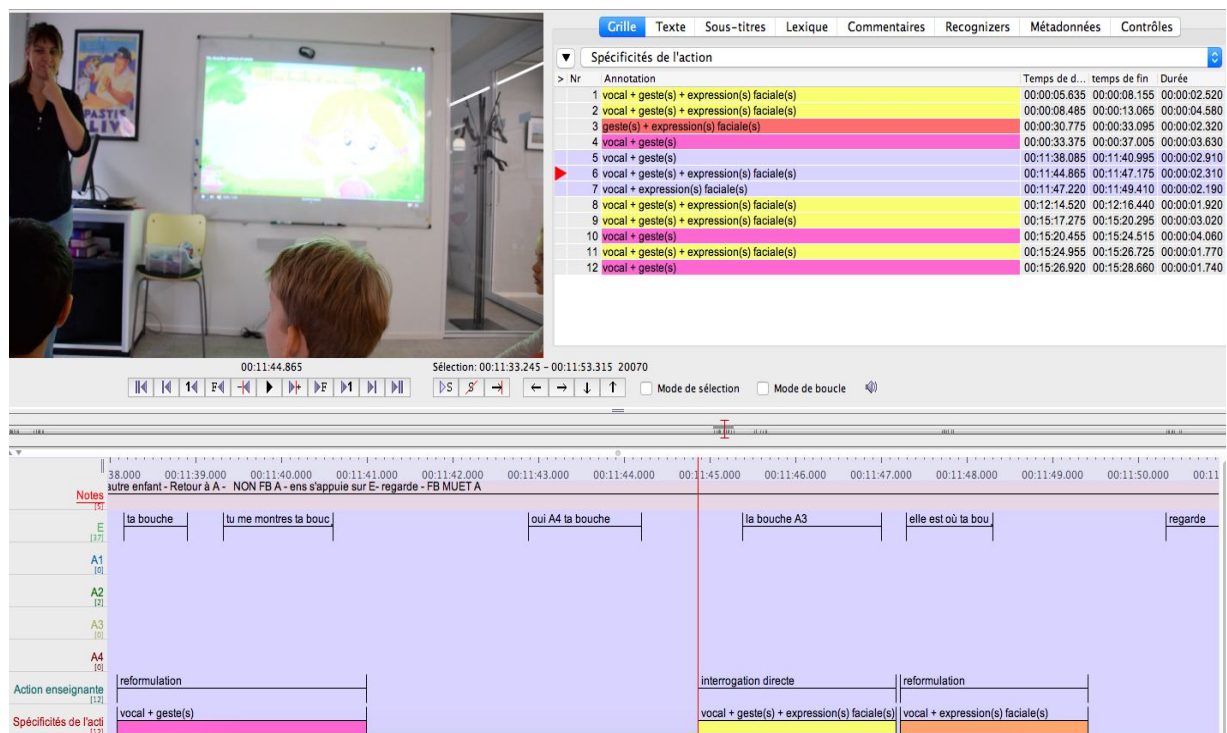


Figure 2 : Aperçu des annotations des spécificités de l'action chez E4

Tous les extraits ont été transcrits et annotés par une seule et même annotatrice, en fonction du schéma qui a été présenté précédemment. Il y a donc une part évidente de subjectivité dans chacune de ces annotations. C'est donc dans l'intention de confirmer ou d'infirmer ces dernières et de les rendre moins subjectives, que nous avons souhaité compléter nos données avec du contre-codage (Tellier, 2014b). Nos fichiers Elan transcrits et pré-annotés ont en effet été donnés à une personne complètement étrangère à notre recherche, afin qu'elle annote chaque action, nous donnant ainsi un point de vue extérieur plus ou moins proche du nôtre.

3.3. Accord inter-annotateurs

Afin de valider nos différentes annotations ainsi que le schéma et le guide sur lesquels nous nous sommes appuyé, un travail de contre-codage a donc été effectué en fin d'étude. Le contre-codage, aussi appelé « accord intercodeurs » ou « accord inter-annotateurs » est un

« processus par lequel on demande à une tierce personne (que l'on peut appeler 'juge' ou 'codeur indépendant' ou 'contre-annotateur') d'annoter notre corpus en aveugle (c'est-à-dire sans avoir accès aux annotations initiales), à l'aide du guide qu'on lui aura fourni. Il s'agit ensuite de confronter nos propres annotations (initiales) à celles du codeur indépendant » (Tellier, 2014b : n.p.).

Cet accord inter-annotateurs nous permettra non seulement de prendre conscience de la viabilité du schéma d'annotation que nous avons élaboré, de ses exactitudes et ses fragilités, mais également de confronter la vision que nous portons sur nos données à celle d'une personne extérieure.

Nous avons ainsi demandé à un annotateur (ici, une annotatrice) dit « naïf », par opposition à l'expert (Tellier, 2014b), d'annoter les extraits que nous avons sélectionnés. Cet annotateur avait déjà utilisé le logiciel Elan et a donc simplement du prendre connaissance du guide d'annotation et visionner les extraits pour réaliser ce travail de contre-codage. Afin de rendre cette activité moins chronophage et moins complexe, nous lui avons fourni des fichiers pré-segmentés (*ibid*). Autrement dit, dans chaque extrait, les actions étaient déjà repérées et délimitées mais les étiquettes ont été volontairement laissées vides afin que le contre-codeur choisisse, parmi les éléments du schéma d'annotation, les actions et les modalités qui lui semblaient correspondre aux phénomènes observés (*ibid*). Cette démarche avait pour but de nous permettre de comparer plus facilement les annotations réalisées par les deux « codeurs », les fichiers annotés étant exactement les mêmes dans les deux cas. Le corpus ne comprenant pas plus de quarante extraits tous enregistrements confondus, il a été décidé de donner au contre-codeur, la totalité de notre corpus d'étude plutôt qu'un échantillon afin d'apporter un réel complément à notre étude. Nous lui avons précisé, pour chacun des trois enregistrements, la durée et la localisation temporelle de chaque extrait.

Les annotations du second codeur (correspondant aux pistes *action enseignante 2* et *spé action 2*) ont ensuite été fusionnées avec nos propres fichiers annotés dans Elan (correspondant aux pistes *action enseignante 1* et *spé action 1*) afin de prendre connaissance des positionnements de chacun et de constater les ressemblances et les différences.

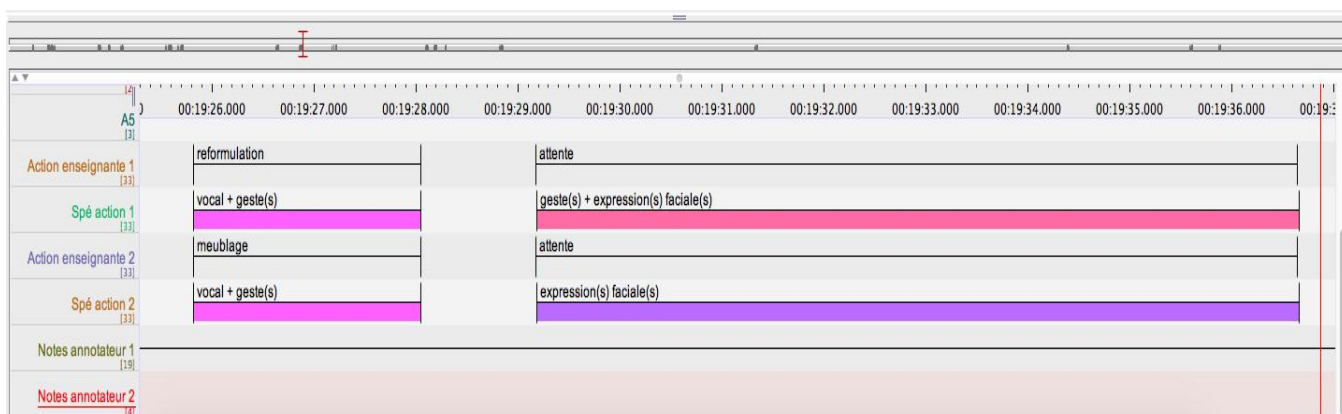


Figure 3 : Contre-codage sur un extrait du cours de E1

Tout comme les autres données, références et approches méthodologiques que nous venons d'énumérer et d'explicitier, cet accord inter-annotateurs sera utilisé afin d'appuyer l'analyse de notre corpus à laquelle nous allons nous atteler maintenant.

PARTIE III : Analyse et résultats

Dans l'analyse qui va suivre, nous ne tenterons pas d'établir de règles générales sur le feedback apprenant ou sur l'impact de ce dernier sur l'agir enseignant. Nous prendrons seulement appui sur les enregistrements et témoignages que nous avons recueilli à l'IFF et qui constituent notre corpus actuel. Nous analyserons d'une part les données écologiques et d'autre part, les entretiens d'auto-confrontation et tâcherons d'en établir des interprétations. Nous pourrions toutefois mettre en parallèle ces deux types de données afin de compléter nos explications.

1. Analyse du corpus écologique

Nous avons regroupé les extraits analysés en trois sous-parties. Dans la première nous évoquerons la question du feedback inexpressif des apprenants aussi appelé *no feedback* (Shute, 2008), ainsi que son impact dans l'interaction en classe de langue. Nous tenterons notamment d'y montrer la distinction entre feedback expressif et inexpressif. Nous étudierons ensuite les différentes actions réalisées par les enseignants face à ce type de feedback ainsi que la ou les modalités utilisées. Nous nous interrogerons enfin sur l'influence du public (âge et niveau) sur ces actions enseignantes produites en réponse au non-feedback des apprenants.

1.1. L'impact du feedback inexpressif dans l'interaction

Le feedback en classe de langue est indispensable au bon déroulement des interactions et plus largement, au bon déroulement du cours. Sans lui, impossible pour l'apprenant de savoir où il en est dans son apprentissage ni de connaître ses possibilités de progression. Pour l'enseignant, il est tout aussi nécessaire pour permettre à ce dernier de s'adapter à son public et de prendre connaissance du point de vue des apprenants à propos de sa pratique (Póltorak, 2011). Quel qu'en soit l'émetteur, il peut aussi bien s'exprimer verbalement que non-verbalement.

Si l'on regarde du côté de l'expression non-verbale du feedback chez l'apprenant, nous nous rendons compte que ce dernier peut largement véhiculer du sens, positivement ou négativement, tout en restant silencieux. Ce silence des apprenants, inévitable en classe de FLE (Nicolas, 2014), est particulièrement présent dans les enregistrements que nous avons à notre disposition. Dans certaines situations, il peut permettre à l'enseignant de recentrer sa pratique, de donner des exemples ou de reformuler des propos.

Exemple 1

E1 Greg LE connaît et c'est LUI + Greg LUI parle + pourquoi Jeff Sigmung + c'est deux mots différents + pourquoi le pourquoi lui (silence de 5980 ms) c'est bizarre (silence de 6600 ms) alors peut-être + je vois A4 qui- qui sourit peut-être il faut observer + la construction des verbes

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant termine un exercice et pose une question explicite à ses apprenants à propos d'une règle de grammaire. Cette question est suivie d'un silence de plus de cinq secondes au bout desquelles l'enseignant tente de renouveler l'interrogation et donc de relancer l'interaction. Les apprenants restent silencieux mais l'une d'eux finit tout de même par émettre un feedback visible pour l'enseignant : « *je vois A4 qui- qui sourit* ». Ce dernier rebondit sur la réaction non-verbale mais expressive de son apprenante pour continuer son cours. Il a alors recours à ce que l'on peut appeler l'*étayage professoral* (Nicolas, 2014 : 288) puisque l'enseignant ne donne pas de réponse à sa question mais tente de faciliter le raisonnement de ses apprenants en leur donnant des indices. Dans cet extrait, c'est un simple sourire qui parvient à changer le cours de la séance et qui permet à l'enseignant d'interpréter le silence a priori inexpressif qui précédait cette mimique.

Dans ce premier exemple, nous avons donc deux passages consécutifs de feedback silencieux des apprenants, qui montrent clairement que les expressions faciales constituent un élément qui peut faire la différence dans la production d'un feedback. La première partie de l'extrait montre l'enseignant qui tente d'éviter par tous les moyens, l'installation du silence tant redoutée par tout professeur. En usant de gestes et d'expressions l'enseignant veut déclencher un feedback et éviter ce moment vide de parole et d'expression du visage. Il fait par exemple mine d'attendre, interloqué, en se tapotant le menton de manière interrogative (voir images ci-dessous), tout en balayant du regard ses apprenants avant de lancer un « *c'est bizarre* ».



C'est cette dernière expression verbale ainsi que les gestes qui l'accompagnent, qui semblent déclencher le sourire de l'apprenante. En effet, on peut supposer que l'attitude d'attente et l'utilisation de l'expression « c'est bizarre » constituaient une sorte de caricature ayant justement pour objectif de faire sourire les apprenants. Quoi qu'il en soit, cette action enseignante et le feedback apprenant qui en a découlé ont permis de replacer les acteurs de la classe dans une certaine dimension interactive les incitant donc à produire un discours de manière collective (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Les moments de silence en classe et la gestion de l'absence de réponse peuvent être déconcertants pour l'enseignant. Comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent, l'enseignant use de la multimodalité pour déclencher un feedback, positif ou négatif, verbal ou non-verbal. Dans notre cas, il tente de faire réagir ses apprenants tantôt par la reformulation, tantôt par des procédés humoristiques. Ces types de tentatives sont ici dus à un feedback non seulement inaudible, muet, mais surtout à un feedback dénué de mimiques faciales, de gestes ou de toute autre réaction visible, nous amenant ainsi à l'utilisation de l'expression de *no feedback* (Shute, 2008) ou de "feedback inexpressif".

En effet, dans certaines situations et avec certains publics, le feedback, s'il n'est pas inexistant, n'est pas visible par l'enseignant. Comme nous l'avons observé à de nombreuses reprises dans notre corpus, ces moments ne sont pas rares dans les cours dispensés à l'Institut français de Finlande.

Suite à des explications ou à des sollicitations de l'enseignant, les apprenants n'ont en effet aucunes réactions ni verbales ni corporelles. Ils ne laissent rien transparaître quant à leurs émotions ou leur compréhension. Ces instants de "vide conversationnel" ont un réel impact sur l'agir professoral comme nous venons de le voir dans ce premier exemple et le verrons dans ceux qui vont suivre. Par extension, ces moments de blancs semblent aussi avoir une influence certaine sur l'interaction.

Alors que l'interaction est supposée être un jeu d'actions et de réactions (Kerbrat-Orecchioni, 1998), nous n'avons dans les cas d'absence de feedback, que les actions de l'enseignant. Ces non-réactions causent ainsi la plupart du temps, une situation de malaise chez le professeur qui ne sait plus quoi dire ou faire comme dans l'exemple ci-dessous.

Exemple 2

E1 *vous comprenez le système + c'est + un peu spécial en français + deux constructions différentes + ou une double construction (silence de 6060 ms) mmhm mmhm okay*

A1 *(rires)*

Dans cette situation, l'enseignant termine une explication. Il n'attend pas de réponse particulière mais, a minima, un feedback positif (hochement de tête, sourire) ou négatif (froncement de sourcils, moue) comme tout professeur se souciant de la bonne compréhension de son enseignement par ses apprenants. Il n'obtient cependant ici aucun feedback et se retrouve ainsi comme seul acteur de la classe. Ne sachant quoi dire, il balaye du regard ses apprenants, cherchant peut-être parmi eux, le feedback tant attendu. Mais, n'ayant aucun retour, il finit par hocher la tête tout en disant « mmhm mmhm okay ». Ces derniers mots montrent une certaine rupture conversationnelle causée par l'absence de feedback. L'enseignant est à cours d'idées et ne peut s'appuyer sur la réaction d'un apprenant comme cela avait été le cas dans l'exemple 1. La dynamique interactionnelle est alors momentanément interrompue. L'enseignant finit tout de même par obtenir sans le vouloir un feedback, puisqu'un de ses apprenants se met à rire à la suite de son « mmhm mmhm okay ». Même avec des mots n'ayant aucun contenu pédagogique, l'enseignant parvient ici à relancer l'interaction, avec plus ou moins de difficultés. Dans d'autres situations, l'absence de réaction peut cependant avoir un tout autre impact sur le sujet et donc sur la suite du cours.

Exemple 3

E1 alors c'est la coupe + le prix pour Greg pourquoi (silence de 4515 ms) peut-être on va observer après

Dans ce nouvel exemple, l'enseignant pose une question en rapport avec un exercice de compréhension orale et demande alors *pourquoi* Greg gagne un prix. Face à l'absence de réponse et de réaction de ses apprenants, il décide finalement d'abandonner complètement le contenu qu'il souhaitait aborder ici pour passer à autre chose : « *peut-être on va observer après* ».

On remarque dans l'enregistrement, un laps de temps assez court (quatre secondes) entre le moment où l'enseignant demande *pour quoi ?* et celui où il décide d'abandonner la séquence. Nous supposons que l'enseignant a estimé cette question trop complexe ou trop anticipée pour ces apprenants et qu'ainsi ces derniers n'étaient pas capables d'y répondre à ce moment-là. L'enseignant ayant été dans une interaction plutôt dynamique avant cela, il souhaitait probablement continuer sur sa lancée mais a préféré revenir sur sa décision et laisser momentanément cette question de côté. Il évite ainsi non seulement une perte de temps mais anticipe également un moment de blanc. En effet, étant donné le court instant entre ses deux interventions, les apprenants n'ont pas le temps de réfléchir, ce qui laisse supposer une prise de conscience rapide de l'enseignant concernant sa propre question. Il conserve ainsi une certaine dynamique dans laquelle il pose des questions auxquelles les

apprenants répondent avec plus ou moins de facilité et dans laquelle des échanges entre les locuteurs sont possibles.

Ces moments d'absence de feedback des apprenants incitent les enseignants à faire preuve de davantage d'initiatives pour mener à bien leurs cours et les interactions qui les constituent. Les professeurs mettent en place différentes stratégies communicatives dans le but de provoquer une réaction chez leurs apprenants et donc, un feedback finalement perceptible via différents canaux.

1.2. Réagir à la non réaction

Comment réagir à une absence de réaction ? Les enseignants n'ont en général pas le temps de se poser la question puisque ces situations peuvent rarement être anticipées. Ce sont donc des stratégies de déclenchement de feedback presque innées qu'utilisent régulièrement les enseignants. Par le biais de différents canaux et différentes modalités, ils tentent de faire réagir leurs apprenants, en les aidant et en les sollicitant. À partir des enregistrements de notre corpus, nous avons établi une liste non exhaustive d'actions enseignantes à la suite desquelles les apprenants réagissent et s'expriment verbalement ou non.

Le premier type d'action relevé est ce que nous avons nommé, la stratégie de *meublage*. Il s'agit ici pour l'enseignant de combler le vide, combler le silence pour éviter de s'y retrouver confronté. Dans ces situations, il arrive que l'enseignant sur-développe une explication ou un exemple. Il peut également raconter une anecdote ou dire des phrases qui n'auraient pas eu besoin d'être prononcées si un apprenant avait émis un feedback. Dans l'exemple 1 précédemment présenté, l'enseignant E1 n'ayant pas eu de réaction de la part de ses apprenants, prononce l'énoncé « c'est bizarre ». Il en est de même pour l'exemple 2 à la fin duquel l'enseignant termine par « mmhm mmhm okay ». Ces types d'énoncés font partie de ceux appartenant à ce que l'on nomme *meublage*, catégorisation sur laquelle s'accordent d'ailleurs les deux annotateurs du corpus. L'enseignant comble le vide par des mots qui ne sont habituellement pas très utilisés en classe de FLE. Dans les cours pour enfants, cette pratique est également parfois présente. Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignante pose une première question - *comment je m'appelle* - à laquelle elle n'obtient pas de réponse. Elle demande alors à ses apprenants qui se souvient de son prénom

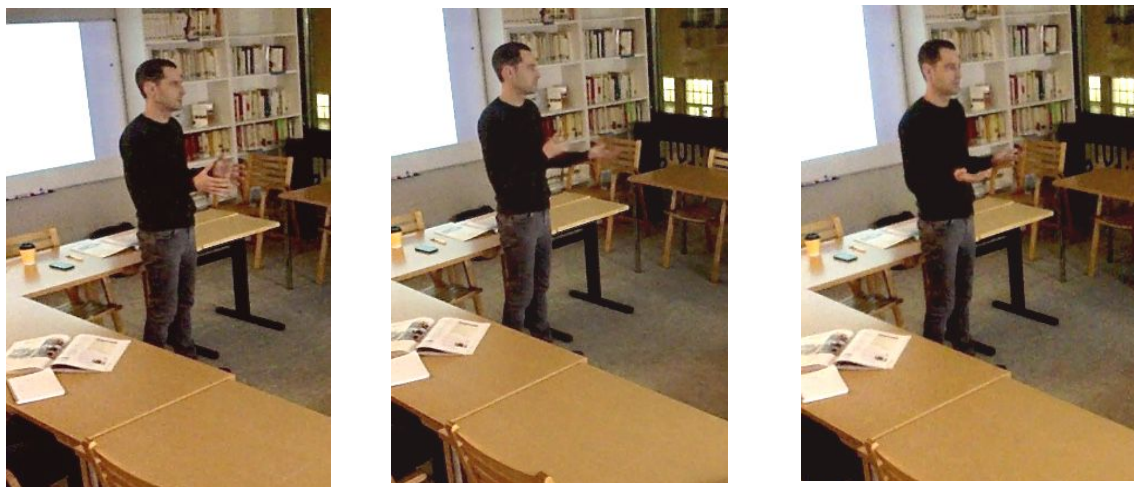
Exemple 4

E4 comment je m'appelle moi (silence de 1520 ms) qui se souvient + A2 tu ne peux pas te souvenir tu n'étais pas là

Ici, l'enseignante s'adresse à un des apprenants sans même laisser le temps à l'un d'eux d'intervenir. N'ayant pas eu de réponse à sa première question « *comment je m'appelle moi* », elle en pose une seconde : « *qui se souvient* ». Finalement, elle se sert de l'absence de l'apprenant A2 au précédent cours pour meubler la conversation et ainsi éviter un nouveau silence.

Ces moments de meublage bien qu'ils soient majoritairement verbaux ou vocaux, peuvent parfois être uniquement non-verbaux. En effet, parmi les extraits sélectionnés, nous notons deux passages dans lesquels l'enseignant meuble le silence avec des gestes sans toutefois le combler verbalement.

Exemple 5



Dans les images ci-dessus, on observe le geste effectué par E1 suite à une de ses questions alors qu'ils abordent l'utilisation des questions *depuis quand ?* et *depuis combien de temps ?*

Sans réponse à sa question « *est-ce que vous pensez que: les Français répondent spécifiquement depuis quand depuis deux mille treize depuis combien de temps depuis cinq ans* », l'enseignant réalise alors un geste comme pour proposer deux solutions : d'un côté, le oui, de l'autre le non. Il alterne mouvement de la main droite à droite et mouvement de la main gauche à gauche (voir images ci-dessus), pour bien distinguer deux possibilités. À ce moment, aucune parole n'est prononcée pour accompagner le verbe et aucune réaction des apprenants n'est visible. L'enseignant finit alors par donner la réponse après plus de cinq secondes de silence : « *non* ».

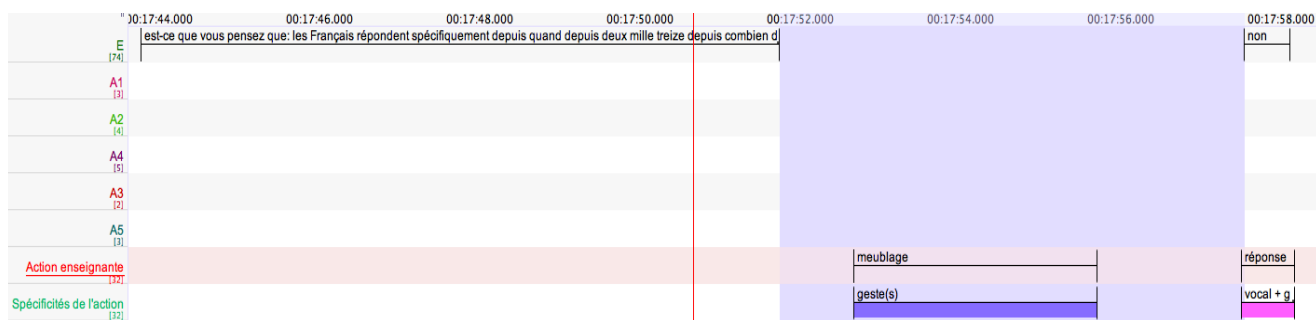


Figure 4 : Transcription et annotations de l'exemple 5

Ce que nous interprétons ici comme un meublage gestuel, le second annotateur le perçoit plutôt comme un moment d'attente. En effet, l'enseignant s'il comble le vide par des gestes, c'est également parce qu'il est en attente d'une réponse et, par ces gestes, il tente de donner une indication sur le type de réponse attendu. Ainsi, il nous semble tout à fait envisageable de qualifier ce moment à la fois comme un moment de meublage de l'espace-classe et de la conversation mais aussi comme une situation dans laquelle l'enseignant est en attente de réponse. Notons qu'une situation similaire se produit une seconde fois pendant la séance et qu'elle est, ici encore, catégorisée comme action de meublage par le premier annotateur et comme *attente*, par le second. Ainsi, nous pouvons dire qu'un moment de meublage peut parfois être la conséquence d'une autre action ou du moins, être lié à une autre action. Un enseignant pourra meubler en reformulant une phrase sans que cela soit toutefois utile ou, comme dans l'exemple développé précédemment, il meublera l'espace ou le silence en attendant une réponse de ses apprenants.

Cette dernière situation n'est d'ailleurs pas rare dans notre corpus. En effet, dans le cours de E1, pas moins de huit actions sur vingt-sept sont qualifiées d'*attente* (onze pour l'annotateur 2). Suite à une question ou une explication, l'enseignant s'attend à une réaction et se retrouve finalement confronté à une absence de feedback. Il adopte alors une position d'attente, à l'affût de la moindre réaction de ses apprenants. Dans la majeure partie des cas, ces moments d'attente sont non-verbaux. Dans notre corpus, seul un de ces moments est réalisé de façon multimodale. Lors d'une activité sur les parties du corps, l'enseignante E4 tente de faire dire à ses élèves l'énoncé *deux oreilles*, qu'ils ont déjà vu à plusieurs reprises dans une chanson.

Exemple 6



E4 *j'ai DEUX YEUX + DEUX:: (silence de 1850 ms) qu'est-ce que c'est ça + ZO:: + DEUX O:: (silence de 1680 ms) qu'est-ce que c'est ça + deux oREILLES*

Tout en montrant ses deux oreilles, l'enseignante E4 commence par dire *DEUX*:: et attend que les enfants complètent. Cependant, aucun enfant ne réagit. Elle reste alors accroupie devant eux, faisant bouger ses oreilles de haut en bas avec ses mains. L'enseignante laisse un certain temps de réflexion aux enfants, pour qu'ils se souviennent du terme et de la chanson. Remarquons toutefois que ce temps de réflexion accordé aux apprenants est plus court chez E4 que chez E1, où les silences peuvent atteindre les huit ou neuf secondes.

Ici encore, même si les deux annotateurs se sont accordés pour définir ce moment comme une attente, on remarque que l'enseignante essaye de meubler l'instant, à la fois par son attitude gestuelle et corporelle mais aussi, suite à cela, par la parole. Sa phrase n'ayant pas été complétée, elle demande au bout de quelques secondes, en chuchotant « *qu'est-ce que c'est ça ?* ». Là encore, l'absence de feedback la pousse à user d'autres stratégies que nous aborderons plus tard. Il est important de souligner ici que l'enseignante conserve son geste du début à la fin de l'extrait. Le mouvement est identique, le geste est réalisé dans un même espace gestuel (Tellier, 2014b) et n'est ni atténué, ni amplifié.

Bien que cet instant d'attente soit multimodal puisque réalisé en utilisant la voix, les gestes et les mimiques faciales, tous les autres exemples d'attente en notre possession sont véhiculés par une voire deux modalités non-verbales. Sur les huit situations d'attente annotées par le premier annotateur dans le cours de E1, trois sont réalisées avec des gestes et des expressions faciales, trois autres seulement avec des gestes et une avec des expressions faciales. La dernière situation est un peu plus particulière. Certes, elle est réalisée de manière non-verbale, mais sans vraiment utiliser de gestes ou d'expressions faciales. Il s'agit en effet d'un moment où, l'enseignant, après une question en attend la réponse tout en buvant son café. Personne ne parle ni n'interagit, même si l'enseignant garde tout de même un contact oculaire avec ses apprenants, attentif au moindre feedback.

Concernant l'attente du professeur quant au feedback de ses apprenants, force est de constater qu'il en existe deux sortes dans la classe de langue. La première est, dirons-nous, une attente *classique*. L'enseignant regarde ses apprenants, balaye du regard la classe, parfois les mains dans les poches, parfois les mains posées sur le dossier de la chaise devant lui. D'autres fois, il se frotte les mains ou boit son café. Il s'agit de mouvements et de postures d'attente que nous pourrions tout à fait retrouver dans une situation de la vie quotidienne, d'où notre emploi du terme *classique*. En revanche, nous observons ici un autre type d'attente que nous pourrions qualifier d'attente *pédagogique*. Il s'agit en fait d'attendre une réponse ou une réaction tout en utilisant des gestes ou des attitudes pédagogiques (Tellier, 2008). Dans l'exemple 6, l'enseignante maintient son geste pour montrer ses oreilles, donnant ainsi une information lexicale pour illustrer son discours (*ibid*). Dans l'exemple 5, c'est un geste à mi-chemin entre l'information et l'animation que réalise l'enseignant

lorsqu'il attend sa réponse. Dans les deux cas, l'attente à une réelle intention pédagogique. Les gestes que nous évoquions précédemment sont eux aussi qualifiés de *pédagogiques* puisque, contrairement à ceux d'une attente classique, il n'est a priori pas possible de les retrouver dans des situations quotidiennes.

Si cette attente perdure, ou si un meublage ne déclenche pas le feedback tant attendu, l'enseignant peut encore utiliser d'autres stratégies. Parmi elles, il y a l'exemple.

En effet, il arrive quelques fois que l'enseignant fournisse un exemple à ses apprenants, afin d'appuyer ou de compléter ses propos. Même s'ils peuvent être associés à des gestes, les exemples sont toujours dit oralement, quand ils ne sont pas écrits au tableau. Dans le cours adultes comme dans le cours enfants, ils surviennent toujours à la suite d'un meublage, d'une reformulation, d'une répétition ou d'un moment d'attente.

Exemple 7

E1 je parle + POU: r Marie (silence de 4200 ms) aujourd'hui Marie est malade + elle ne vient pas + mais je parle + pour Marie

Ce passage fait suite à une succession d'exemples dans lesquels le verbe parler a une construction indirecte. Avant *parler pour*, l'enseignant proposait *parler à, de et avec Marie* en demandant à chaque fois aux étudiants d'expliquer la nuance s'ils la comprenaient. Contrairement aux autres exemples de construction du verbe parler, on remarque ici une pause assez conséquente au moment où E1 dit « *je parle pour Marie* ». L'enseignant espère que ses apprenants comprennent ce que « parler pour quelqu'un » signifie comme cela avait été le cas pour les autres constructions. Il semble même poser une question implicite : Je parle pour Marie ? Qu'est-ce que cela signifie ? Cependant, alors qu'il y avait eu une réaction verbale, vocale ou corporelle des apprenants pour les autres nuances du verbe parler, ces derniers ne semblent pas comprendre l'idée véhiculée par « parler pour ». Face à l'absence de réaction de ses étudiants, l'enseignant décide de donner un exemple plus précis afin d'assurer la bonne compréhension de tous. Pour capter leur attention et rendre son exemple plus vivant, l'enseignant n'hésite pas à mobiliser tout son corps : il fait mine d'avoir mal au ventre, imitant quelqu'un se tordant de douleur, quelqu'un de malade, comme dans son exemple, rendant ce dernier beaucoup plus "parlant" (voir image ci-après). Nous retrouvons ici l'idée que l'enseignant tout comme le comédien, « utilise son corps et sa voix comme outils de travail » (Tellier & Cadet, 2014 : 7).



Dans les cas où les apprenants n'émettent aucun feedback, deux principales raisons peuvent amener l'enseignant à formuler un exemple. Cela est majoritairement dû à une sur-interprétation par l'enseignant, de la non-réaction de ses élèves. N'ayant pas de moyens de connaître les raisons du non feedback, l'enseignant peut estimer que ses propos n'étaient pas assez clairs et vient alors les repréciser avec un exemple. Il se remet alors en question et vient modifier sa pratique, voire même, certains éléments de son cours. Il peut aussi envisager ce même schéma mais d'un autre point de vue, celui des apprenants, à savoir « ils n'ont pas compris, alors je vais leur donner un exemple ».

Dans cette deuxième vision, l'enseignant ne remet pas forcément en cause ce qui a été dit mais plutôt ce qui a été compris. Il reprend et précise alors un élément qu'il suppose non acquis ou incompris, sans toutefois en être certain.

Tout enseignant a dû, un jour ou l'autre, donner un exemple, à la demande de ses apprenants ou non. Cela fait partie intégrante de la pratique enseignante. À cette activité d'exemplification, nous pouvons en ajouter une seconde, bien connue des apprenants et très utilisée par les enseignants : l'interrogation ou sollicitation directe.

« Demander à un élève de faire (ou de dire) quelque chose, c'est lui demander de montrer qu'il en est capable » (Bouchard, 1995 : 312). Habituellement, c'est en effet pour s'assurer que l'apprenant a compris et qu'il est capable de répondre à une question que l'enseignant sollicite directement son apprenant. Dans notre cas, c'est aussi et avant tout pour éviter ou sortir du silence qui s'est installé suite à une de ses interrogations ou explications et ainsi relancer l'interaction. Ici encore, c'est dans une idée de bienveillance et pour s'assurer de la compréhension générale et individuelle que l'enseignant interroge. Parfois, l'enseignant va interroger chaque apprenant un par un jusqu'à obtention de la réponse. C'est ce qu'il se passe par exemple avec E4, lorsqu'elle demande aux enfants s'ils se souviennent de son prénom.

Exemple 8

E4 Comment je m'appelle moi + qui se souvient + A2 tu ne peux pas te souvenir + tu n'étais pas là + A1 + comment je m'appelle (silence de 2290 ms) tu te souviens + tu as le droit de ne PAS te souvenir tu ne te souviens pas + A3 + tu te souviens + comment je m'appelle (silence de 2780 ms) et A4 + comment je m'appelle moi

Après plusieurs exercices et plusieurs répétitions autour de la question « Comment tu t'appelles », l'enseignante demande à ses apprenants s'ils se souviennent de son prénom. Face à la non-réaction de la première, elle demande à son voisin puis au voisin de ce dernier, le précédent n'ayant pas réagi non plus. Dans le cas présent, nous savons que les enfants comprennent puisque que le lexique a été vu et répété en amont. Ils ne connaissent donc pas la réponse ou bien, pour d'autres raisons, ils n'osent pas prendre la parole. Nous voyons bien que les apprenants ne bougent pas la tête et qu'aucun son ne sort de leur bouche. Mais, afin de laisser une chance de s'exprimer à chacun et d'obtenir peut-être une réponse, l'enseignante interroge tous les enfants un par un. Comme l'a observé Nicolas dans ses propres recherches, « une absence de réponse apprenante laisse généralement place à un renouvellement de la sollicitation enseignante » (2014 : 261). Bien qu'elle ne réitère pas sa question auprès du même apprenant, l'enseignante la répète tout de même une fois à chacun d'eux. Il est intéressant d'apporter également la remarque suivante : à chaque interrogation directe d'un enfant, l'enseignante a les mains derrière le dos et, lorsqu'elle pose sa question, elle utilise systématiquement un déictique qu'elle dirige vers elle-même, comme pour insister sur le fait que la réponse attendue la concerne. Seule l'orientation du corps et du regard changent en fonction de l'apprenant auquel elle s'adresse.



Interrogation directe de A2



Interrogation directe de A3



Interrogation directe de A4

Nous avons ici le cas d'une interrogation directe pour obtenir une réponse particulière. Tous les apprenants sont sollicités, excepté A1, qui du fait de son absence au cours précédent, ne pouvait pas répondre à la question (l'enseignante n'avait commencé son cours qu'une semaine auparavant). Dans d'autres cas d'interrogation directe, certains apprenants sont interrogés pour des raisons précises. Dans le cours de E1 par exemple, suite à une question sans réponse (un silence de neuf secondes séparent la question de l'interrogation directe), une apprenante est sollicitée.

Exemple 9

E1 aujourd'hui nous sommes en deux mille dix-huit vous avez dit + donc il travaille chez Florial depuis + combien de temps (silence de 9230 ms) A5 vous avez une idée

A5 euh:: depuis::

Dans son entretien d'auto-confrontation, l'enseignant justifie l'interrogation de cette apprenante de la façon suivante :

E1 mais parce que j(e) sais qu(e) pour A5 euh:: la grosse galère c'est déjà de DIRE quelque chose + euh:: qu'elle soit allée chercher le numéro dans la page pou- pour dire le- le- le chiffre dix-huit j(e) pense que c'est d(é)jà en fait + euh: + quasiment tout l'objectif de ce que j(e) lui d(e)mandais en fait

E1 donne ici l'opportunité de prise de parole à une apprenante qui, habituellement, ne la prend que très peu. Il sait que pour cette apprenante, le simple fait de dire quelque chose en français représente un défi. En l'incitant à la prise de parole, il valorise l'apprenante, ses capacités et compétences en français, tout en mettant fin au long silence qui précède. Cette situation a le double avantage de faire parler l'apprenante et d'obtenir un feedback de cette dernière, bien qu'il ne soit pas spontané. Dans le cas présent, le feedback apprenant est provoqué : l'apprenante n'a pas vraiment d'autres choix que de répondre, de dire ou de faire quelque chose.

L'interrogation directe, si elle a souvent pour but principal de faire produire une réponse aux apprenants, peut aussi leur permettre de s'exprimer autrement. Dans l'exemple ci-dessous, ce n'est pas une réponse mais bien une question qui est attendue par l'enseignant.

Exemple 10

E1 euh: vous comprenez tout ce vocabulaire (silence de 3020 ms) A4 vous avez des questions

Alors qu'il s'interroge sur la compréhension des apprenants, l'enseignant se retrouve de nouveau face à un feedback inexpressif. Il interroge alors une apprenante, peut-être au hasard, non pas pour la forcer à répondre à sa question mais pour qu'elle en pose éventuellement une elle-même. Il donne ici encore l'occasion de prendre la parole, à un de ses apprenants.

La prise de parole est parfois difficile, chez les adultes comme chez les enfants. Les apprenants peuvent avoir « peur de prendre la parole en public (timidité), [...] de se tromper [ou] d'obtenir une évaluation négative » (Nicolas, 2014 : 261), ce qui pourrait parfois expliquer leur silence et leur

inexpression. Selon son interprétation du silence, l'enseignant peut choisir d'encourager, de prendre le temps et de pousser les apprenants à prendre la parole, soit en les interrogeant un par un, soit en ciblant certains, en fonction de leurs facilités ou difficultés.

Même si l'enseignant préférera privilégier l'expression orale des apprenants afin de les faire pratiquer leur français et de leur donner une plus grande possibilité de progression (Cappellini, 2014), il optera parfois, dans les situations de questions/réponses, pour des stratégies facilitant la réflexion de ses apprenants et donc, leur prise de parole.

C'est en effet dans l'optique d'aider ses apprenants à produire des réponses à ses questions que l'enseignant leur donne volontairement des indices. À plusieurs reprises, nous avons observé que nos enseignants donnaient une amorce de réponse, amenant ou non les apprenants à la compléter pour former la réponse finale.

Exemple 11

E1 *quelle est l'année + maintenant (silence de 2360 ms) aujourd'hui nous sommes en quelle année (silence de 2140 ms) deux mi: lle*

A4 *deux mille dix-huit*

E1 *deux mille dix-huit*

L'enseignant demande en quelle année nous sommes (au moment des enregistrements, nous sommes en 2018) mais n'obtient pas de réponse. Il reformule alors sa question mais toujours aucune réaction n'est visible. Il décide alors d'aider ses apprenants en leur donnant le début de la réponse.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, lorsqu'on lui demande pourquoi a-t-il décidé dans cette situation, de donner une amorce de réponse, l'enseignant justifie par ces mots :

E1 *je pense que c'est qu'il leur manquait la- le:- la BAs + euh:: [...] déjà qu(e) c'est ch- **c'est chAUD pour eux** de:- de compter en français euh:: après soixante + et même avant soixante hein t(oute) façon c'est- c'est- c'est toujours difficile DÈS qu'il s'agit de GROS chiffres euh:: c'est le problème de CComment on va le dire comment on va le commencer et du coup leur dire deux mille mmhm quelque chose j'attendais l(e) dix-huit surtout parce que:: en fait j(e) leur ai donné le deux mille pour euh:: pour les lancer + pour qu'ils n'aient plus qu'à dire que le dix-huit [...] à mon avis euh: (en)fin d'expérience **les connaissant i- ils ont euh:: des difficultés avec CComment on va commencer l'année** et s::- encore plus avec les années mille neuf cent tu vois parce que deux mille ça va c'est encore- mais mille neuf cent quatre vingt dix quelque chose euh:: on a fait tou- toute une série de cours en fait là-d(e)ssus*

L'enseignant explique ici indirectement la raison du silence qui a suivi sa question. Les apprenants n'avaient a priori pas la réponse à cette question, bien que les années aient été abordées dans plusieurs cours. Nous remarquons également dans ces explications que la dimension affective peut aussi conduire l'enseignant à donner le début de la réponse. Il connaît ses apprenants, leurs forces et leurs faiblesses, et les années en font partie. Et, toujours dans le souci de faire sortir sa classe du silence, l'enseignant préfère donner la partie de la réponse qui pose problème plutôt que la réponse dans sa totalité. Dans cet extrait, l'enseignant a interprété très justement la situation puisque, suite à cette amorce, une apprenante vient compléter la réponse, permettant ainsi la poursuite du cours.

Cependant, une amorce de réponse ne suffit pas toujours pour déclencher un feedback des apprenants. Il se peut en effet que malgré l'aide enseignante, les apprenants ne réagissent toujours pas. Cela peut s'expliquer soit par un manque de vocabulaire, ou bien par une réflexion trop longue ou bien tout simplement, par une peur de la prise de parole.

Reprenons l'exemple 6. L'enseignante cherchait à faire dire aux enfants l'énoncé *deux oreilles* afin de continuer à travailler les parties du corps qui avaient déjà été vues.

E4 *j'ai DEUX YEUX + DEUX:: (silence de 1850 ms) qu'est-ce que c'est ça + ZO:: + DEUX O:: (silence de 1680 ms) qu'est-ce que c'est ça + deux oREILLES*

Cet exemple avait été cité au moment d'aborder les situations d'attente et de meublage. Si l'on se penche sur la totalité de l'extrait, il est aisé de remarquer que l'enseignante a recours à plus d'une stratégie pour déclencher un feedback de la part de ses jeunes apprenants.

Elle reprend les paroles de la chanson, et au moment de dire *deux oreilles*, elle s'interrompt tout en montrant les siennes afin de donner un indice sur le mot qu'elle souhaite entendre. Les enfants ne réagissent pas et ce, malgré la question *qu'est-ce que c'est ça*, qui suit le *DEUX::*. C'est à ce moment que l'enseignante donne un indice visuel et verbal (De Landsheere & Delchambre, 1979 : 113) supplémentaire, permettant peut-être la fin de la non-réaction. Non seulement elle conserve son geste déictique, à savoir, une main tenant chaque oreille, mais elle commence en plus à donner la réponse. Elle produit d'abord la syllabe *ZO::*, correspondant à la liaison avec le *DEUX::* précédemment prononcé. Puis, elle reprend le début de l'énoncé *DEUX O::*, répète sa question et finit par en donner la réponse. En donnant les premières syllabes de l'énoncé, l'enseignante espère provoquer un souvenir chez ses apprenants, celui de la chanson qui a été apprise et répétée de nombreuses fois. L'indice visuel n'est ici pas suffisant et doit donc être complété par un indice verbal. Il s'agit ici d'une tentative avortée puisque l'enseignante ne parvient pas à obtenir un retour

de la part de ses apprenants malgré plusieurs essais. Face à l'inertie générale, l'enseignante finit par donner la réponse aux enfants, qui sollicités une nouvelle fois, finissent par répéter l'énoncé.

Donner la réponse à sa propre question est également une situation que peuvent connaître les enseignants, et ce, quel que soit le public.

Nous avons déjà rencontré ce type de situations dans l'exemple 5 où E1 répondait un simple *non* à sa question *est-ce que vous pensez que: les Français répondent spécifiquement depuis quand depuis deux mille treize depuis combien de temps depuis cinq ans*. Puis, dans l'exemple 6 que nous venons de redétailler et à la fin duquel E4 donne la réponse à ses apprenants. Cette action enseignante a d'ailleurs été d'avantage observée chez E4 qui donne à quatre (ou cinq, selon l'annotateur 2) reprises la réponse à sa question, du fait du feedback inexpressif de ses apprenants. Outre les passages cités, un extrait du cours de l'enseignante des enfants nous a interpellé plus que les autres.

Exemple 12

E4 (à A1) *tu répète + une Fille (silence de 3410 ms) non ↑ t(u) es pas une fille ↑ + « tyttö »*
+ « tyttö ja poi- poika » + okay ↑ + fille + / garçon, garçons/

Ici, l'enseignante tente de faire dire à A1 qu'elle est une fille et lui demande de répéter le mot *fille*. La jeune apprenante reste silencieuse et regarde fixement sa professeure qui lui demande si elle est une fille, afin de la faire réagir, ne serait-ce qu'avec un mouvement de tête pour dire oui ou non. Face à l'immobilité de A1, E4 finit par lui donner la réponse mais, en finnois. En effet, ne sachant pas si la fillette avait compris ce qu'on lui demandait ou même la signification du mot *fille*, l'enseignante donne la traduction du mot. Elle donne une réponse à l'apprenante, dans sa langue maternelle. Toutefois, comme le précise notre second annotateur, cette réponse est aussi un exemple puisque *tyttö*, ne répond pas à la demande *tu répètes* ou même à la question *non t'es pas une fille*. Nous pouvons penser que l'enseignante répond à l'interrogation de l'apprenante à propos de ce qu'on lui demande. Si A1 se demandait ce que signifiait *fille*, nous pouvons considérer que l'enseignante lui a apporté une réponse. Cet exemple de réponse est le seul dans lequel la réponse est donnée en finnois. Et, même si on considérait l'extrait comme un exemple, c'est également le seul donné dans cette langue. On remarque également que l'enseignante ne donne pas seulement la traduction de *fille* à la jeune fille. En effet, afin d'en faire profiter tous ses élèves, elle traduit également le mot *garçon (poika)*. Sur les quatre apprenants, trois étant des garçons, la démarche semblait évidente. Afin de compléter sa réponse, sa traduction, l'enseignante désigne également chaque genre lorsqu'elle distingue filles et garçons, en finnois et en français.



tyttö ja poi- poika



fille + /garçon, garçons/

Dans cet extrait, la multimodalité de l'enseignante est évidente. Non seulement E4 utilise des gestes et notamment des déictiques pour distinguer fille et garçon(s), mais elle hausse aussi les sourcils tout en modifiant la fréquence de sa voix pour jouer l'étonnement, *non ↑ tu n'es pas une fille ↑*. Les modalités verbales, vocales et non-verbales se mêlent presque naturellement et ce, dans un même objectif : faire produire aux apprenants un feedback visible pour l'enseignant. Ce dernier met toutes les chances de son côté afin que les enfants perçoivent ce qui est dit avec les différentes modalités sensorielles dont ils sont équipés (Colletta, 2004). Comme c'était déjà le cas dans l'exemple 8, E4 répète les mêmes gestes pour les filles et pour les garçons, mais cette fois-ci, en français et en finnois. Il nous semble ici encore que nous pouvons parler de gestes pédagogiques, du moins, dans le cas où la distinction est faite en français puisque ces gestes accompagnent le discours et ont pour but de « faciliter l'accès au sens en langue étrangère » (Tellier, 2008 : 41). Il s'agit d'une part de gestes d'information lexicale puisqu'en désignant la fille et les garçons de la classe, l'enseignante illustre ses propos (et la traduction qui les a précédés), d'autre part de gestes d'animation qui viennent étayer ces mêmes propos.

Les réponses fournies par E1 et E4 à leurs apprenants non-réactifs apparaissent toujours à la suite d'une amorce, d'un meublage ou bien une reformulation.

Afin de rendre plus claire notre typologie et notre analyse, nous nous proposons de résumer sous forme de schéma, les actions et combinaisons d'actions que les enseignants peuvent réaliser suite au non-feedback de leurs apprenants. Ce schéma a été réalisé uniquement à partir de nos données. Ainsi, certaines actions et notamment les actions indirectes (c'est-à-dire les actions qui découlent d'autres actions), pourraient être tout autres si les annotations et le corpus avaient été différents.

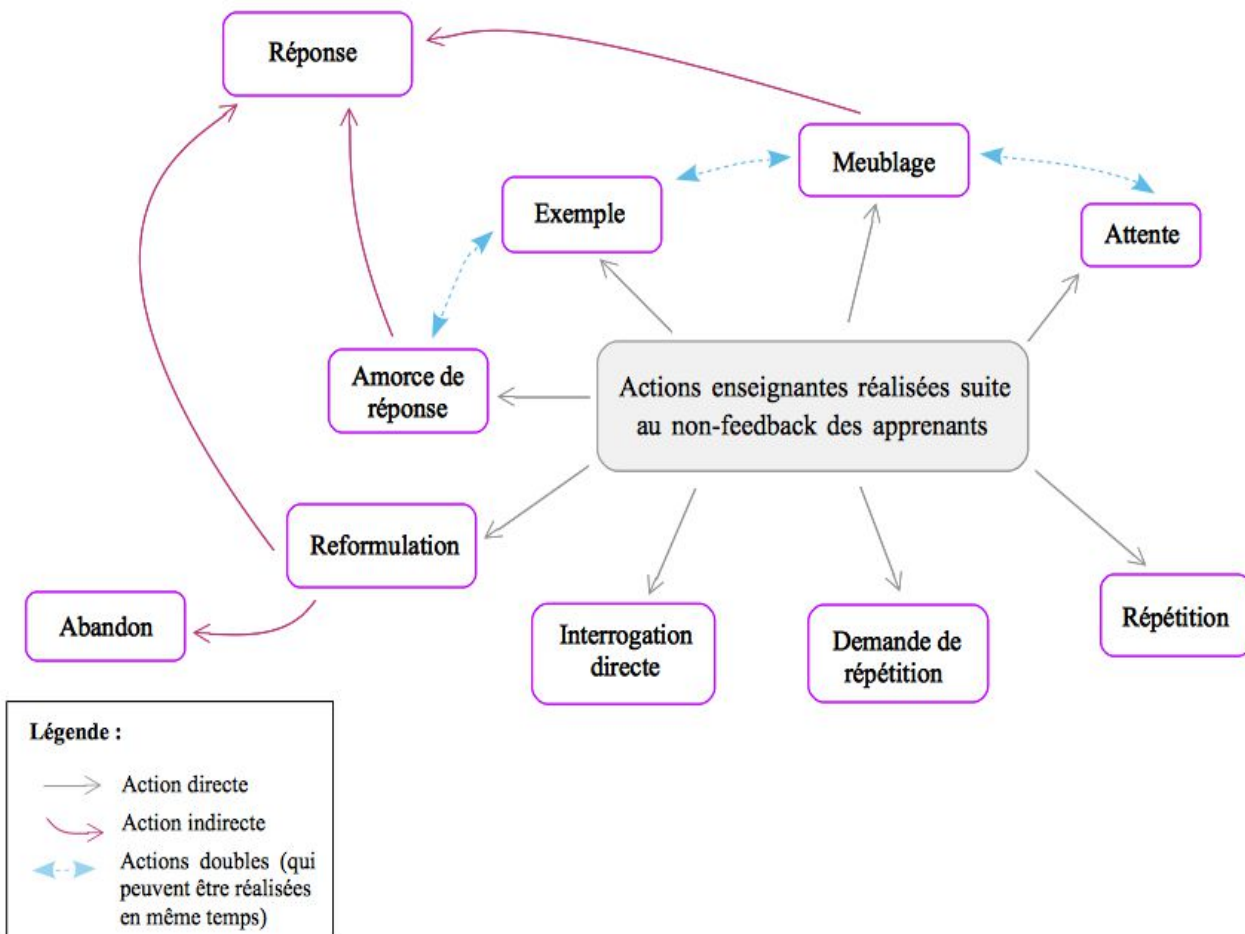


Figure 5 : Schéma récapitulatif des actions et combinaisons d'actions enseignantes face au non-feedback

Parmi les actions présentes dans ce schéma, la reformulation, contrairement aux répétitions ou aux exemples, est une stratégie à laquelle les enseignants peuvent avoir recours plusieurs fois dans leur séance. L'enseignant E1, dans son cours pour adultes, reformule à six reprises ses propos. Avec les enfants, l'enseignante E4 réalise cette même action pas moins de six fois également. Il semble donc que la reformulation soit une pratique enseignante assez commune, quel que soit le public auquel on enseigne.

1.3. Des (ré)actions enseignantes différentes selon le public ?

Parmi les actions enseignantes repérées dans notre corpus, la reformulation est en général la plus courante, après le meublage et l'attente.

Nous l'avons déjà vu avec E1 dans l'exemple 10, la reformulation peut-être un moyen auquel l'enseignant à recours pour déclencher une réaction chez ses apprenants. Cependant, tous les cas de reformulation ne conduisent pas à un feedback des apprenants.

Exemple 13



E1 depuis quand Jean-Louis travaille chez Florial + votre réponse (silence de 7600 ms) pour la question depuis quand il travaille chez Florial + quelle réponse vous proposez + il travaille chez Florial depuis:

A3 deux mille

Dans cet exemple, l'enseignant réalise un exercice oral avec ses apprenants. Il pose une question issue du manuel (qui est lui-même projeté au tableau), en changeant seulement le pronom par le prénom du personnage. Il fait un geste vers les apprenants pour leur donner la parole. Comme dans tous les exemples précédemment cités, c'est parce que les apprenants ne réagissent pas que l'enseignant en vient à agir de nouveau. Il relit alors la question exacte écrite dans le manuel tout en la soulignant du doigt au tableau. Il reformule ainsi sa première question *depuis quand Jean-Louis travaille chez Florial* mais également sa seconde, en demandant cette fois *quelle réponse vous proposez*. Lors de cette dernière question, E1 ne réalise aucun geste d'animation (Tellier, 2008) contrairement à la première situation où il tendait une main vers le groupe pour lui donner la parole. Geste ou non, cette double reformulation n'a pour autant eu aucun effet sur les apprenants qui sont restés muets et a priori, inexpressifs. C'est ici l'amorce de réponse qui semble déclencher le feedback de l'apprenante. Nous pouvons néanmoins penser que A3 avait la réponse avant que E1 ne donne le début de la phrase.

Extrait de l'entretien d'auto-confrontation de l'enseignant E1 :

E1 i-ils galéraient alors + j(e) pense qu'ils étaient en train de réfléchir + et j(e)pense que des fois je suis un peu impatient euh:: sur leur manière de::: + de produire

La non-réaction des apprenants n'est donc pas toujours due à l'incompréhension, la peur de parler ou le manque de vocabulaire si l'on se fie aux commentaires de E1 sur sa propre pratique. Mais, la réflexion de ces apprenants se faisant en silence et sans aucune expression visible, il est parfois difficile pour les enseignants de l'interpréter. Il se peut alors que ces derniers avancent dans leur cours plus rapidement, soit par incompréhension de l'absence de feedback soit par impatience comme le reconnaît E1 « *j(e)pense que des fois je suis un peu impatient euh:: sur leur manière de:: + de produire* ». On devine ici le dynamisme que E1 souhaite transmettre à ses apprenants mais qu'il ne retrouve malheureusement pas toujours chez ces derniers. Notons aussi la présence du verbe galérer que l'enseignant utilise pour montrer le degré de difficultés que peuvent avoir ses apprenants sur certains sujets. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que E1 utilise ce mot. En effet, dans ses commentaires à propos de l'exemple 9, il faisait déjà allusion à la *galère* de certains apprenants affirmant notamment que pour une de ses étudiantes, « *la grosse galère c'est déjà de Dire quelque chose* ». L'idée de galère nous semble double ici. En effet, en utilisant le mot *galère*, l'enseignant insiste premièrement sur la complexité de certaines notions et sur les difficultés que les apprenants ont à les utiliser. D'un autre côté, il nous semble que l'enseignant fait quelque part preuve d'une certaine compassion à l'égard de ses étudiants, ayant lui-même connu la « galère » de l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence, le finnois. Dans son entretien d'auto-confrontation, il justifiait d'ailleurs son utilisation ponctuelle du finnois en classe de la façon suivante :

E1 j(e) pense que ça ça m(e) sert aussi des fois pour qu'ils voient que le prof aussi lui- lui ben il galère aussi euh:: c'est comme eux quoi tu vois et que c'est pas forcément quelque chose qui coule de source pour no- pour n'importe qui et que du coup eux se sentent un peu moins MAL de pas réussir à dire des dates ou ce genre de choses quoi

Le terme *galère* n'est donc pas réservé seulement aux apprenants puisque l'enseignant l'utilise également pour qualifier certaines situations dans lesquelles il est en difficulté. La *galère* pourrait d'ailleurs être utilisée pour parler des difficultés rencontrées par les enseignants face au non-feedback de leurs apprenants. Chez E1 comme chez E4, ces complications semblent plutôt similaires, tout comme le sont leurs actions face à ces moments de blancs.

Comme dit précédemment, nous avons ici deux enseignants dont les expériences, les publics, les cours et les méthodes sont différents et pourtant, tous deux réalisent globalement le même type d'actions face au feedback inexpressif de leurs apprenants. Sur les dix actions enseignantes répertoriées et utilisées pour l'annotation de notre corpus, huit se retrouvent dans les deux situations

d'enseignement. On remarque cependant dans chaque cas, des préférences ou du moins, des actions réalisées plus fréquemment que d'autres.

Regardons dans un premier temps, les deux types d'actions que nous ne retrouvons pas chez les deux enseignants : l'abandon et la demande de répétition.

L'abandon, que nous évoquions dans l'exemple 3, est une action que nous n'avons retrouvée qu'une seule fois dans tout notre corpus. Parmi les trente-deux actions réalisées par E1, elle n'apparaît en effet qu'une fois et jamais parmi les vingt-sept de E4. Nous en déduisons donc qu'il s'agit d'un cas exceptionnel et ne pouvons en détailler les raisons de l'occurrence étant donnée la rareté du fait.

La demande en répétition est, au contraire, présente dans le cours de E4 mais pas dans celui de E1. À aucun moment E1 ne demande à ses apprenants adultes de répéter. Cela nous semble lié au fait que le cours en question ne s'inscrit pas dans une démarche dynamique : il s'agit d'un cours extensif, dans lequel les apprenants sont presque tous retraités et suivent le manuel de référence (*Tendances A1*) Le cours de E4, avec les enfants, se prête peut-être davantage à ce type d'action. La répétition faisant partie de ces automatismes lexicaux favorisant l'acquisition de la langue étrangère (Narcy-Combes & al., 2008 : 78), et les enfants du cours des 5-6 ans étant au début de leur apprentissage du français, la demande de répétition est ici plus envisageable qu'avec des adultes de plus de 60 ans. Cette pratique n'est cependant pas utilisée à outrance par E4 puisqu'on la retrouve seulement deux fois dans les quarante minutes d'enregistrement.

Parmi les actions enseignantes réalisées par les deux professeurs en revanche, certaines tendances sont notables. D'abord, au niveau du meublage. L'enseignant des adultes tente à six reprises de combler le silence de la classe, soit par des gestes, soit en développant des éléments non nécessaires. À l'inverse, sur les vingt-sept actions annotées chez E4, seules trois sont du meublage. Dans le premier cas, il semble que E1 meuble afin de laisser du temps aux apprenants de réfléchir, éventuellement de discuter afin qu'ils puissent répondre ou réagir à ce qui vient d'être dit. À certains moments il reste silencieux lui-même et attend une réaction de ses interlocuteurs. Dans le cas de l'enseignante des enfants, l'enjeu est différent puisqu'il s'agit plus d'animer une classe en français que d'apprendre en continu, dans un cadre formel. Si les enfants ne réagissent pas, c'est peut-être qu'ils n'ont pas compris ou qu'ils ne connaissent pas la réponse. L'enseignante préférera leur donner cette réponse ou bien les interroger directement plutôt que d'attendre que l'un d'eux dise quelque chose. Ces faits se vérifient puisque contrairement à E1 qui ne fournit une réponse à ses apprenants qu'une seule fois, E4 n'hésite pas à le faire à cinq reprises. De même, cette dernière sollicite directement ses apprenants deux fois plus souvent que ne le fait E1. Il est d'ailleurs intéressant de préciser que, dans la majeure partie des cas, lorsqu'elle interroge directement un apprenant, E4

interroge également les autres un par un, et ce, même lorsqu'elle obtient un feedback de leur part. Elle donne ainsi l'opportunité à chacun de prendre la parole sans en favoriser un en particulier. De plus, dans ce cours-ci, l'un des enfants (A2) est francophone et a donc tendance à prendre plus volontiers la parole que les autres. L'interrogation directe est donc ici un moyen d'éviter qu'un seul apprenant ne s'exprime, permettant ainsi la participation et la progression du reste du groupe.

Comme précisé, E1 n'interroge que très peu ses apprenants en personne. En revanche, contrairement à sa collègue, il aurait tendance à attendre davantage que le feedback de ses apprenants se manifeste, plutôt que d'intervenir directement. En effet, les moments d'attente représentent chez E1, un quart des actions réalisées par l'enseignant face au non feedback de ses apprenants (un tiers selon l'annotateur 2 avec onze actions sur trente-deux contre huit pour l'annotateur 1). Tout comme dans les situations de meublage, il laisse le temps à ses étudiants de réfléchir, même si, comme nous l'avons vu, par manque de patience, le temps accordé pour la réflexion n'est peut-être pas toujours suffisant. Les moments de silence sont alors peut-être plus longs et plus nombreux chez E1 que chez E4. À propos de ces silences, cette dernière confie d'ailleurs lors de son entretien d'auto-confrontation :

E4 *j(e) suis peut-être pas très à l'aise avec le:- le silence quoi [...] surtout en- chez les débutants il va y avoir beaucoup de moments d(e) Silence + puisque euh:: beaucoup de:- que ce soit adultes ou enfants euh + la PEUr de s'engager euh dans- dans dans l'acte de la parole et tout ça: et encore une fois je pense que moi euh de mon côté euh j'ai- j'ai beaucoup de mal à laisser des blancs dans la vie de tous les jours dans une conversation*

L'enseignante des enfants fait part de son malaise face au silence des apprenants et même, au silence en général. En effet, s'il est arrivé que les enseignants fassent une distinction entre leur façon d'être dans et en dehors de la classe, E4 ne fait pas de différences ici : « *j'ai beaucoup de mal à laisser des blancs dans la vie de tous les jours dans une conversation* ». Pour la justification des silences dans la classe, l'enseignante met en avant « *la PEUr [des apprenants] de s'engager [...] dans l'acte de la parole* » fait qui concerne plus particulièrement les apprenants débutants. Finalement, dans ces cas-là chaque acteur de la classe semble avoir ses propres peurs : la peur de prendre la parole pour les étudiants et la peur du silence de ces derniers pour l'enseignant.

À travers le témoignage de l'enseignante E4, nous retrouvons en quelques sortes l'idée qu'exprimait Laura Nicolas, à savoir que « la préoccupation enseignante [est] de ne pas laisser la place au silence, qui gênerait l'instauration d'une ambiance communicative » (2014 : 104). Peut-être que cette

perturbation que l'on retrouve chez E4 vis-à-vis de la non-réaction apprenante et du silence qui l'accompagne s'explique par l'expérience plus que par le public. Nous avons ici, rappelons-le, deux enseignants dont les années d'expérience en Finlande ou ailleurs sont différentes. Il y a donc de fortes chances pour qu'au début de sa carrière, E1 ait eu des réactions similaires à E4 face à la non-réaction des apprenants.

E1 euh: maintenant j(e) pense que j(e) me suis beaucoup plus posé + mais au début c'était chaud parce qu'ils avaient pas de réaction eux-mêmes

Au bout de treize ans d'expérience E1, selon ses propres paroles, s'est assagit, mais il semblerait que face à l'absence de feedback des apprenants, il ait ressenti au début de sa carrière, les mêmes difficultés que E4. Nous verrons d'ailleurs en 2.3 que ces difficultés qui ont été plus ou moins complexes à gérer, peuvent être liées au public.

Différents facteurs amènent donc les enseignants à produire une action plutôt qu'une autre. L'âge des apprenants, le format du cours et les méthodes d'apprentissage font partie de ces éléments qui peuvent expliquer un recours au meublage ou bien à une répétition, selon les situations. L'expérience d'enseignement et par extension, l'agir professoral de chaque enseignant sont également à prendre en compte dans l'analyse et l'interprétation des actions réalisées.

Cependant, la grande différence entre ces actions enseignantes ne s'observe pas uniquement sur les actions elles-mêmes mais plutôt sur les manières dont elles sont réalisées. Ce qui change, ce sont les modalités utilisées pour obtenir un feedback de la part des apprenants.

Le premier fait notable à propos des spécificités de ces actions concerne la pratique de E4. Quelle que soit la situation ou l'action, l'enseignante des enfants n'a jamais recours à une seule modalité. La voix, les gestes et les expressions faciales ne sont jamais utilisées de manière indépendante contrairement à ce que nous avons pu voir avec E1 dans l'exemple 5. Dans cet exemple, E1 produisait un geste implicite, sans parole, dans le but de faire comprendre à ses élèves le type de réponse attendu. Les énoncés implicites oraux n'étant eux-mêmes pas toujours simples à comprendre, (Kerbrat-Orecchioni, 1986/1998) une telle action n'aurait certainement pas porté ses fruits auprès des enfants si aucun énoncé oral n'avait été prononcé. Si l'on sélectionne deux mêmes actions réalisées par chacun des enseignants dans leur classe, la différence dans l'utilisation des modalités face au non feedback est facilement observable. Prenons pour exemples des extraits dans lesquels les enseignants donnent des amorces de réponses.

Exemple 14



E1 *il travaille chez Florial depuis*



E4 *COmment:*

Du fait du public et de l'aménagement de la salle, les enseignants n'ont évidemment pas les mêmes postures. Cependant, les postures d'enseignement n'étant ici pas considérées comme des gestes, nous ne les commenterons pas davantage.

Bien que les images ne soient pas très nettes, nous remarquons tout de suite chez E4 au moins deux modalités : la voix (ou modalité voco-verbale) et les gestes. Tout en amorçant la réponse *comment tu t'appelles*, l'enseignante désigne la personne à qui l'apprenant doit poser la question. De plus, elle modifie l'orientation de son regard initialement dirigé vers l'apprenant A4 pour regarder le destinataire de la question (l'assistante qui se trouve dans la salle). Nous avons donc ici une action clairement multimodale, réalisée vocalement, mais qui inclut également geste et mouvement du regard. Non visibles sur les images, la prosodie et la qualité de la voix (Ferré, 2011) viennent parfaitement compléter la multimodalité de la parole et de l'action enseignante. Le *comment* prononcé par E4 en guise d'amorce semble presque chanté d'une voix suave et est légèrement plus aigu sur la dernière syllabe. À l'inverse, E1 reste plutôt stoïque, les mains sur la chaise. Son intonation monte quelque peu dans les aigus pour montrer que son amorce est aussi en quelques sortes une question dont il attend la réponse. Ses mains ne bougent pas et aucune expression faciale particulière n'est visible. Un léger mouvement de tête vient clôturer l'énoncé du professeur sans toutefois avoir une incidence sur l'interaction. Il n'a d'ailleurs été pris en compte par aucun des annotateurs, qui ont estimé que l'action était réalisée uniquement avec la modalité voco-verbale proposée dans la typologie précédemment présentée.

Dans d'autres situations, l'enseignant des adultes utilise uniquement des gestes, notamment dans des cas de meublage ou d'attente et également, à une reprise, seulement des expressions faciales. Ce dernier cas est d'ailleurs semble-t-il exceptionnel puisqu'il s'agit du seul cas de réalisation d'une action avec des expressions faciales que nous avons annoté, tous enregistrements confondus.

Sauf exception donc, les mimiques, bien qu'elles ne soient pas toujours facilement perceptibles, se retrouvent souvent chez l'enseignant de langue. Associées à d'autres modalités, qu'elles soient verbales ou non-verbales, les expressions faciales viennent compléter le discours et l'acte communicatif. Dans notre corpus, ces mimiques reviennent régulièrement sur les visages des enseignants, parfois très discrètes, parfois exagérées. Les sourires simples et les rires, les sourcils haussés ou froncés et les mouvements du regard (De Landsheere & Delchambre, 1979 : 111-115) font partie des plus récurrentes et des plus visibles sur le visage de ces enseignants.

Bien que cette distinction d'usage des modalités inter-enseignants soit remarquable, cela ne signifie pas pour autant que E1 ne réalise pas d'actions de façon multimodale. Au contraire, selon l'annotateur 1, on note la présence de la voix, des gestes et des expressions faciales dans la moitié des actions faites par E1. À titre d'exemple, tout comme le faisait E4 dans l'exemple 8 au moment d'interroger un apprenant en particulier, E1 utilise un déictique. Cette fois-ci, le geste de pointage n'est pas réalisé vers lui (l'objet de la question était différent pour E4) mais en direction de l'apprenant interrogé. Il désigne ainsi son interlocuteur tout en s'adressant à lui en souriant.

Occurrence des actions et des modalités d'actions réalisées par les enseignants suite à l'absence de feedback des apprenants			
E1 (32 actions)	Modalités des actions de E1	E4 (27 actions)	Modalités des actions de E4
Meublage : 9	Vocal + gestes + mimiques : 7 Gestes : 2	Meublage : 3	Vocal + gestes + mimiques : 3
Répétition : 1	Vocal + gestes + mimiques : 1	Répétition : 2	Vocal + gestes + mimiques : 2
Reformulation : 6	Vocal + gestes + mimiques : 3 Vocal + gestes : 1 Vocal + mimiques : 2	Reformulation : 4	Vocal + gestes : 2 Vocal + mimiques : 2
Exemple : 1	Vocal + gestes + mimiques : 1	Exemple : 1	Vocal + gestes : 1
Amorce de réponse : 2	Vocal + mimiques : 1 Voco-verbal : 1	Amorce de réponse : 3	Vocal + gestes + mimiques : 1 Vocal + gestes : 2
Réponse : 1	Vocal + gestes : 1	Réponse : 5	Vocal + gestes + mimiques : 3 Vocal + gestes : 2
Attente : 8	Gestes + mimiques : 3 Gestes : 3 Mimiques : 1 Autre : 1	Attente : 2	Vocal + gestes + mimiques : 1 Gestes + mimiques 1
Interrogation directe : 3	Vocal + gestes + mimiques : 3	Interrogation directe : 5	Vocal + gestes + mimiques : 5
Abandon : 1	Vocal + gestes : 1	Abandon : 0	-
Demande de répétition : 0	-	Demande de répétition : 2	Vocal + gestes + mimiques : 1 Vocal + mimiques 1

Figure 6 : Tableau récapitulatif de l'occurrence des actions et des modalités d'actions chez E1 et E4

Il n'est pas une action plus privilégiée qu'une autre par les enseignants pour obtenir un feedback. Dans la plupart des extraits annotés, chacun d'eux a recours à plusieurs actions pour faire réagir ses étudiants. Comme nous l'avons vu dans l'exemple 6, jusqu'à quatre actions différentes peuvent être réalisées consécutivement et ce, en quelques secondes seulement. Chacune de ces tentatives a pour but de faire parler les apprenants, de leur permettre de communiquer et de s'exprimer dans la langue cible. Il arrive cependant que ces tentatives échouent amenant l'enseignant à répondre à ses propres questions ou à changer de sujet. Ces dernières actions semblent toutefois être des solutions de dernier recours, uniquement si les actions précédentes ne sont pas concluantes. Les échanges en classe de langue peuvent être complexes. Toutefois, si on envisage cette classe de langue « comme un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, [...] elle devient alors le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels » (Cicurel, 2002 : n.p). Dans le cas de notre étude, les enseignants utilisent différentes techniques et différentes modalités pour déclencher un feedback chez leurs apprenants silencieux et inexpressifs. Les extraits étudiés démontrent la complexité de la gestion du silence et de l'inexpression en classe de FLE et nous font surtout prendre conscience de l'importance à parts égales, du feedback de l'enseignant et de l'apprenant. Le feedback de ce dernier, phénomène pourtant peu étudié, est un élément essentiel à la poursuite du cours et des interactions. Il permet à l'enseignant d'avoir un retour sur ses méthodes et les contenus pédagogiques qu'il propose (Póltorak, 2011). Notons qu'une rétroaction sur ces mêmes pratiques peut aussi être faite par l'enseignant lui-même. En s'observant, ce dernier peut réellement se rendre compte de son agir, de ses points forts et de ses points faibles. Ce type de pratique réflexive facilite ainsi l'accès à la pensée enseignante permettant l'interprétation des (ré)actions des enseignants.

2. Analyse des entretiens d'auto-confrontation

Qui de plus légitime pour parler de son agir professoral que l'enseignant lui-même ? Afin de nous faciliter l'accès à la pensée des enseignants filmés et de comprendre pourquoi une action est réalisée plutôt qu'une autre dans les situations de non-feedback des apprenants, nous avons réalisé des entretiens d'auto-confrontation. Comme le dit Catherine Muller, « les entretiens d'auto-confrontation [...] se caractérisent par un dire sur le faire, ou un dire sur le dire » (2015b : n.p.). Les enseignants commentent, critiquent et analysent leur pratique, amenant ainsi des réponses aux hypothèses et interrogations du chercheur. Ces enregistrements, dont certains extraits ont d'ailleurs déjà été cités, viennent compléter le corpus écologique que nous venons d'analyser. Ces deux types

de données, bien qu'elles apportent des informations différentes, ne se contredisent pas et c'est en ce sens qu'elles sont complémentaires (Cahour & al., 2018 : 271).

Dans cette seconde partie, nous analyserons ces auto-confrontations dites « explicitives » (*ibid* : 272), dans lesquelles les enseignants filmés, à travers un discours réflexif (Muller & al., 2015), nous permettent de comprendre leurs (ré)actions et de connaître leur ressenti face à l'absence de feedback.

2.1. Attitudes et gestuelle : observations et auto-critique

S'observer, se redécouvrir, faire l'expérience de son image peut être une expérience perturbante pour les enseignants (Azaoui, 2014c). Bien que les entretiens d'auto-confrontation soient une opportunité de prendre conscience de leur agir professoral et des phénomènes qui en découlent, il n'est pas toujours évident d'être confronté à soi-même.

Parmi les deux enseignants filmés, deux cas de figures se sont présentés. D'un côté, E1 qui a trouvé l'expérience plutôt formatrice et parfois amusante. De l'autre, E4 pour qui l'auto-confrontation a été source de stress et de remise en question. Cette dernière, dans la majeure partie des extraits, a été très critique envers sa propre pratique, l'abordant d'un côté plutôt négatif.

L'un comme l'autre ont émis des commentaires spontanés, plus ou moins positifs donc sur leur pratique, et notamment sur leurs façons d'agir, aussi bien verbalement que corporellement. À propos des mots et phrases choisis, des gestes effectués, E1 et E4 s'accordent à dire que la plupart du temps, ces derniers sont produits plus ou moins inconsciemment.

*E1 je vois certains- alors il faudrait que je vois toute la séquence en::- en entier mais je vois des- des trucs des réflexes que j'ai et j- **j'en suis à moitié conscient** de ces réflexes + en tout cas quand j(e) les fait: **j(e) me rends compte que j(e) les ait fait souvent après** + euh:: mais (il) y a d'autres trucs que je:- que d'- qu- que j(e) voyais pas non plus hein qui sont- qui sont pas forcément mauvais m- mais euh je pense que c'est toujours intéressant (en)fin t- t- tout le monde devrait se::- se- se filmer hein*

L'enseignant E1 admet ici qu'il ne se rend pas toujours compte des gestes qu'il réalise : « *j'en suis à moitié conscient [...] j(e) me rends compte que j(e) les ait fait souvent après* ». Face à sa propre pratique, il prend conscience de ce qu'il dit et ce qu'il fait en classe. L'enseignant ne réfléchit pas à l'avance aux gestes qu'il va faire dans telle ou telle situation. C'est d'ailleurs ce que disait aussi E4 dans son entretien d'auto-confrontation : « *j'ai PAS assez à mon avis euh:: réfléchi les gestes avant:*

le cours ». Les mots de E1 et de E4 nous permettent ici encore un accès simplifié à la pensée enseignante mais montrent aussi l'intérêt de l'entretien d'auto-confrontation pour les enseignants eux-mêmes. Ces derniers prennent conscience de leur agir professoral, de leurs mimiques, de leurs réflexes et de ce qui leur semble être de bonnes ou de mauvaises habitudes. On assiste à une prise de conscience des enseignants qu'ils expriment à travers différents commentaires et expressions. Tout comme c'est le cas pour E1, le terme de *réflexe* par exemple, est également utilisé par E4 pour définir ces comportements, actions, paroles et gestes qui leur viennent de façon automatique et spontanée lorsqu'ils donnent un cours. Pour E1, un réflexe observable pourrait être celui de demander à ses apprenants s'ils ont bien compris un énoncé, question qu'il pose régulièrement à ces derniers. E4 de son côté, confirme cette idée de production inconsciente et notamment celle des gestes. Le contenu du cours est préparé mais la façon dont il est dispensé ne l'est pas.

E4 *euh:: je pense que j'eSSAye de:- d'accompagner beaucoup mes- ma parole de gestes dans le BUT d'être plus: comprise &=bouche j'ai PAS assez à mon avis euh:: réfléchi les gestes avant: le cours + c'est ça mon problème c'est que c'est beaucoup:: VOILA s:- c'est- c'est- c'est beaucoup de la spontanéité euh::*

Ici, l'enseignante considère comme un problème le fait de faire trop de gestes, quelle que soit la situation d'enseignement. Elle considère cela comme des *choses parasites* car même si selon elles « *les gestes se veulent aidant* », il est possible qu'elle en rajoute trop parfois.

E4 *mais: euh:: + mais là le FAIT que j(e) réagisse alors qu'il a à peine posé le:- le: le feutre sur le tableau ça ça me soule &=bouche pourquoi j(e) fais ça quoi (en)fin franch(e)ment ç- ç- ça sert à RIEN- ça sert à rien + parce que en fait je fais beaucoup de choses parasites*

Ce commentaire arrive après le visionnage d'un extrait dans lequel l'enseignante fait face à un moment de non-feedback. L'apprenant suite à une mauvaise réponse, ne réagit pas à la sollicitation de l'enseignante qui souhaite le corriger assez rapidement. L'enfant ne répondant pas, E4 l'interroge directement tout en désignant du doigt un mot au tableau pour attirer l'attention du jeune garçon. Selon l'enseignante, cette surréaction à l'erreur faite par l'apprenant n'est pas justifiée. E4 exprime même son incompréhension face à ces faits et gestes qu'elle ne parvient finalement pas vraiment à expliquer : « *pourquoi j(e) fais ça quoi [...] ça sert à RIEN [...] je fais beaucoup de choses parasites* ». Il nous semble ici qu'il ne s'agit pas d'éléments parasites mais au contraire de tentatives multimodales pour capter le regard et l'attention de l'apprenant. L'enseignante, en interrogeant

l'enfant par son prénom, en lui demandant, en chuchotant, de regarder le tableau tout en lui montrant ce dernier, tente par tous les moyens de corriger le jeune apprenant. Ce qui lui semble constituer des *choses parasites* sont en fait des variations d'intonation, des gestes d'animation et d'information, et donc plus largement, des modifications de son agir professoral dans le but de faire réagir l'enfant. Remarquons ici encore que l'enseignante prend conscience de certains aspects de sa pratique mais n'en voit que le côté négatif.

Avec les enfants, E4 avoue qu'elle a davantage recours à la gestuelle et qu'elle utilise une voix et des intonations différentes qu'avec les adultes. Cela s'explique selon elle par l'âge mais aussi par le niveau, raison également évoquée par E1. Ce dernier, responsable de cours du A1 au C1 s'est également rendu compte que son agir professoral évoluait en fonction des niveaux de langue de ses apprenants. Pendant son entretien d'auto-confrontation, il fait le constat suivant :

*E1 dans les niveaux avancés ça:: pose aucun problème de:- de parler naturellement et DONC d'être naturel aussi au niveau de la gestuelle + par contre les niveaux moins avancés [...] j'ai l'impression + qu'il leur faut euh:: le **clown stéréotypé** qui:- mais en même temps j'ai peut-être tort hein après c'est- c'est une sorte de **COde** que::: on comprend petit à petit avec le temps [...] une classe que je suis depuis relativement longtemps ils + comprennent tous ces **codes** [...] les A0 dans la première classe ils me regardent et ils s(e) disent mais qu'est-ce que c'est que ce **pantin** quoi mais euh:: ça m(e) permet aussi justement de tenir une classe TOUT en français*

Par une utilisation de la gestuelle qui lui semble parfois excessive, E1 constate qu'il est plus aisé de dispenser un cours pour grands débutants. Il fait une nette distinction entre sa façon d'agir avec des niveaux A0/A1 et des niveaux B2. Il raconte notamment que parfois, lorsqu'il a ces mêmes niveaux en classe, dans la même journée et consécutivement, il lui faut un certain temps pour réadapter sa pratique. Sa façon d'agir avec les niveaux les moins avancés est quelques fois si caricaturale qu'il lui arrive, suite à un cours A1, de commencer un cours B2 avec un débit très lent, une articulation exagérée et des gestes qui le sont tout autant. Sans même se voir, l'enseignant se rend alors compte de la variation des actions et des modalités qui composent son agir professoral. Dans le cas des niveaux débutants, l'enseignant se sent presque obligé de redoubler d'efforts et de stratégies pour « transmettre et communiquer des savoirs ou un 'pouvoir-savoir' » (Cicurel, 2011 : 79). Notons également l'idée de *code* abordée ici par E1 : « *c'est une sorte de COde que::: on comprend petit à petit avec le temps* ». Cette idée est aussi reprise par E4 lorsqu'elle parle des gestes qui accompagnent certains verbes comme le verbe regarder : « *je dis le m- le mot regarde peut-être que je devrais garder ce COde quoi* ». Les codes auxquels font allusion ici les enseignants font

largement écho à la notion de « code gestuel commun » (Tellier, 2008). Il s'agit en fait, d'un ou plusieurs gestes pédagogiques (*ibid*) qui ont toujours la même forme et la même signification et qui sont utilisés fréquemment afin d'être bien mémorisés et réutilisés par les acteurs de la classe (*ibid*). Nous soulignerons aussi l'expression de *clown stéréotypé* et celle de *pantin* utilisées par E1, qui nous donne un aperçu du comportement vocal et corporel de ce dernier lors des cours débutants. Cela nous permet aussi de savoir comment l'enseignant se perçoit et se définit lui-même. Bien que dans certains cas, l'idée de clown puisse être péjorative, cela ne nous semble pas être le cas ici. L'image du clown pour qualifier la gestuelle est même assez fréquemment utilisée par les enseignants eux-mêmes (Cadet, 2014). Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant E1 ne se dénigre pas mais utilise des termes qui lui semblent être au plus proches de la réalité, au plus proche de son comportement face à ses apprenants débutants. Ces expressions sont semble-t-il à mettre en opposition avec les mots de l'enseignante E4 qui, lorsqu'elle aborde ses mouvements et son agitation lors des non-réactions de ses apprenants, a tendance à parler d'elle négativement.

E4 il s'en fiche en plus [...] c'est certainement pas l'aider à se connecter + ça le perturbera (en)fin:: c'est:: l'autre qui s'agite là:: ++ ce que je veux dire + qu'il est bon de ne rien faire quand tout s'agite autour de vous quoi et moi j(e) suis un peu: la mouche qui s'agite autour

Contrairement au terme *clown* qui reflétait l'idée d'animation, d'humour et d'exagération, il nous semble ici que les justifications de E4 sont plutôt dépréciatives à son propre égard. Face à la non réaction, l'enseignante avoue s'agiter, bouger et évoque de nouveau, plus tard, les *réactions parasites* que nous réfutions précédemment. Dans le cas présent, l'enseignante fait plus qu'une critique sur son comportement. Elle émet un jugement sur sa propre personne, sur sa propre pratique et se considère comme « *[une] mouche qui s'agite autour [des apprenants]* ». Nous nous demandons ici si c'est vraiment l'idée qu'a E4 de son agir professoral ou si le fait de se voir en vidéo influence négativement son témoignage. En effet l'enseignante des enfants reconnaît à plusieurs reprises qu'il lui est difficile de se voir à l'écran : « *ça m(e) fait bizarre de me voir* » « *ah je m'insupporte* ». À l'inverse, l'enseignant E1 est plutôt dans l'autodérision et le lâcher-prise : « *c'est marrant d(e) se:- FAUdrait en fait que j(e) me film tout l(e) temps (rires)* ». Il n'en oublie pas pour autant d'analyser ses (ré)actions. On perçoit dans ses paroles, une réelle réflexion à propos de ce qu'il dit, de ce qu'il fait et de la façon dont il réalise les actions. Comme E4 face aux moments de non-feedback, l'enseignant des adultes se rend tout à fait compte des différentes stratégies qu'il met en place, volontairement ou non. Par le biais de cette auto-confrontation, il s'interroge, remet en question certaines actions et en explique d'autres.

Le commentaire ci-dessous concerne l'exemple 1, déjà cité dans la première partie. Pour rappel, il s'agissait d'un moment d'attente pendant lequel l'enseignant réalisait des gestes et des expressions faciales caricaturales, sans toutefois les associer à la modalité verbale. Après visionnage de l'extrait, l'enseignant fait preuve d'humour quant à son attitude et se questionne sur l'intérêt de cette dernière :

E1 caricature du gars- du gars qui réfléchit + le Penseur de Rodin tu vois [...] effectiv(e)ment pourquoi j(e) fais ça + ça a absolument aucune° + ça n'aide en rien (rires) ça rime en rien + mais j(e) pense qu'en fait moi ça m'Aide + a::: + MARquer + relativ(e)ment de manière inconsciente parce que c'est du- c'est du- du::- du::: de la communication non linguistique [...] ils ont pas forcément tout compris donc + donc euh voilà je mir- je fais le miroir (rires) de leur réflexion tu vois et maintenant je me TApe le menton parce qu'il y a pas de réponse (rires)

Nous retrouvons ici l'idée de caricature, déjà exprimée par E1 dans d'autres exemples et à travers l'expression du "clown stéréotypé". On comprend ici l'exagération à laquelle faisait allusion l'enseignant et notamment lorsqu'il se compare au penseur de Rodin. Il s'agissait, rappelons-le, d'un passage où l'enseignant attendait une réponse, un feedback de la part de ses apprenants et que rien ne se passait. Cette attitude caricaturale, au premier abord adressée au groupe d'apprenants, semble finalement être avant tout utilisée par l'enseignant pour lui-même. Ce dernier, en apportant un indice visuel à ses apprenants, vient servir sa propre pratique. Il mime et théâtralise la (non) réaction du groupe et se l'approprie. Contrairement à ce qui peut être vu en classe habituellement et d'après nos observations, c'est ici l'enseignant qui imite les apprenants et non l'inverse. Cependant, la dernière phrase nous laisse à penser que ce mime inversé ne suffit pas à mettre fin à cette réflexion silencieuse. L'enseignant, n'ayant pas de réponse, se tapote le menton. Il meuble le vide par une attitude visuelle interrogative, comme pour établir ou garder le contact avec le groupe.

À travers les derniers témoignages des enseignants, on remarque que l'attitude face au silence et surtout face au feedback inexpressif peut être différente selon les situations et les interprétations des enseignants. L'enseignante E4 aurait plutôt tendance à être très active, vive, et à user de la multimodalité. L'enseignant E1 quant à lui, serait plutôt dans une optique d'attente meublée, soit par la voix, soit par des attitudes corporelles et visuelles plus exagérées, comme nous avons pu le voir dans de précédents exemples. Après nous être intéressée davantage au comment et au pourquoi de ces actions enseignantes, nous allons nous concentrer sur le ressenti des enseignants face à ce non-feedback. Comment interprètent-ils ce non-feedback ? Que ressentent-ils lorsqu'aucun apprenants ne réagit ? À travers leurs commentaires et témoignages nous tenterons de comprendre leurs réactions, accédant ainsi un peu plus à la pensée enseignante que nous évoquions plus tôt.

2.2. Ressenti face au vide

Dans la classe de langue, le maintien d'un certain rythme interactionnel et d'une ambiance communicative font partie des principales préoccupations de l'enseignant (Nicolas, 2014). Cependant, nous l'avons vu à plusieurs reprises, le silence des apprenants prend parfois le dessus sur les interactions, installant ainsi un vide plutôt qu'une dynamique interactionnelle.

Ce silence provoque un certain malaise dans la classe et chez l'enseignant en particulier. « L'Enfer, c'est le silence de l'autre » disait Kerbrat-Orecchioni (1986 : 11). Et c'est effectivement, pour l'enseignant, l'une des plus grandes difficultés auxquelles il peut être confronté. À propos de ce silence apprenant, E4 avouait le redouter et ne pas se sentir *très à l'aise* avec lui, comme s'il s'agissait d'une personne. Il arrive que dans certains cas, le silence occupe tout l'espace.

Les enseignants qui ont témoigné ici sont confrontés au silence de leurs apprenants, comme beaucoup d'autres enseignants de FLE, mais ils sont aussi et surtout confrontés à l'inexpression physique de ces derniers. Le feedback renvoyé par leurs apprenants est non seulement muet, silencieux, mais aucune expression ni aucun geste significatifs ne donnent un indice à l'enseignant sur ce qui est compris ou apprécié. « L'absence de feedback fait douter l'émetteur. Il ne sait rien du succès de son émission » (De Saint-Georges, 1980 : 51). Sans feedback de la part de ses apprenants, aucun moyen pour l'enseignant de connaître l'impact de son enseignement sur le groupe ou sur l'individu. E1 l'exprime d'ailleurs suite au visionnage d'un extrait :

E1 ils bougent pas et tu dois:: + DÉchiffrer les réactions est-ce qu'ils ont compris est-ce qu'ils ont pas compris est-ce qu'ils aiment est-ce qu'ils aiment pas est-ce qu'ils sont contents est-ce qu'ils sont tristes [...] au début j(e) faisais le clown je gesticulais partout dans la classe parce que j'avais l'impression que je les intéressais pas donc j(e) courais partout de l'un à l'autre

Aucun indice émotionnel ou interactionnel n'est ici donné par les apprenants. Nous verrons d'ailleurs dans une partie ultérieure que les deux enseignants établissent un certain lien entre cette absence de réaction totale et la culture des apprenants. Quel que soit ce lien, on remarque dans le témoignage de E1 la remise en question de son propre agir professoral et le doute de l'émetteur qu'évoquait de Saint-Georges (1980). Si cet émetteur, c'est-à-dire l'enseignant, ne reçoit aucun retour suite à une explication ou une question, il s'interroge sur les raisons de ce non-feedback. Vient alors le temps d'interpréter ce non-feedback : est-ce dû à une incompréhension ? À un désintérêt du sujet ? À un manque d'attention ? L'enseignant n'a lui-même pas toujours la réponse à ces questions. Comme le dit E1 dans le commentaire ci-dessus, c'est parce qu'il avait l'impression

de ne pas intéresser ses apprenants qu'il usait de différentes stratégies multimodales et amplifiait sa mobilité dans la classe : « *j'avais l'impression que je les intéressais pas donc j(e) courais partout de l'un à l'autre* ». C'est cette même impression qu'exprimait E4 lorsqu'elle disait que son jeune apprenant se *fichait* de ce qu'elle disait. Aujourd'hui en revanche, E1 semble plus serein face à cette absence de réaction chez les apprenants finlandais car, du fait de ses six ans d'expérience à l'IFF, il a appris à connaître ses étudiants, leur culture et leurs attitudes. Il le reconnaît lui-même : « *maintenant j(e) pense que j(e) me suis beaucoup plus posé* ». Il semble donc moins agité même s'il reste parfois impatient face au manque de dynamisme de ses apprenants. Cette observation n'est toutefois pas valable pour l'enseignante E4 puisque son expérience professionnelle finlandaise ou générale est plus récente. Bien qu'elle ait saisi quelques-unes des habitudes des apprenants finlandais, elle ne sait pas toujours à quoi s'attendre ni vraiment comment réagir.

Ces moments de non-réaction, nous l'avons vu, poussent les enseignants à produire différentes actions, plus ou moins visuelles selon les situations. La plupart du temps, on remarque que ces derniers ont tendance à meubler le silence en parlant, en répétant, en reformulant ou en sollicitant directement les apprenants. Le principal objectif de l'enseignant, dans de tels moments, est de relancer l'interaction, le silence n'étant pas une option envisageable (Nicolas, 2014 : 290).

E1 mais au début c'était chaud parce qu'ils avaient pas de réaction eux-mêmes + donc j'avais l'impression qu'il fallait que je redouble de::: + tu vois de:- que- que j(e) fasse l'interaction pour eux en fait

Bien que l'enseignant favorise la prise de parole de l'apprenant, lors des moments de non-feedback, il se voit parfois obligé de prendre et garder la parole. Comme l'exprime E1 ici, cette absence de feedback l'a, au début de sa carrière, plutôt surpris et peut-être parfois mis en difficultés. Ce phénomène l'a poussé à redoubler d'efforts à la fois pour déclencher le feedback de ses interlocuteurs mais aussi pour animer la classe. L'enseignant exprime même, d'une certaine façon, la solitude qu'il pouvait ressentir face à ces vides conversationnels : « *j'avais l'impression qu'il fallait que je redouble de::: + tu vois de:- que- que j(e) fasse l'interaction pour eux en fait* ». Cette idée reflète à la fois l'importance qu'a l'enseignant dans l'interaction et l'absence des apprenants dans cette dernière. Dans ce témoignage, l'essence même de ce qu'est une interaction, à savoir, l'échange entre au moins deux interlocuteurs semble ici complètement oubliée et même inenvisageable. L'enseignant est à la fois locuteur et interlocuteur, émetteur des questions et des réponses. Il tente le tout pour le tout afin de déclencher une réaction chez l'apprenant, mais tente surtout d'éviter le silence qui vient perturber « l'ambiance communicative » (Nicolas, 2014 : 104) qui est supposée

exister dans la classe de langue. Cette idée rejoint ce qui avait été dit plus haut par l'enseignant E1 lui-même, à savoir qu'il *gesticulai[t] partout dans la classe* pour créer un regain d'intérêt chez ses apprenants (si toutefois ils n'étaient pas intéressés) et percevoir un feedback de leur part. Par l'analyse des extraits qui a été faite précédemment, nous remarquons que, si à ses débuts l'enseignant utilisait beaucoup (trop ?) de gestes, cette tendance s'est amoindrie. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'en utilise plus, au contraire. L'enseignant adapte simplement ses gestes et autres attitudes pédagogiques en fonction de la situation. Nous l'avons vu, dans les moments de non-feedback, l'enseignant peut aussi bien répéter que reformuler ou attendre, voire même, les trois à la suite. Face ce *no feedback* (Shute, 2008) déconcertant, il n'y a pas d'autres solutions que d'en trouver de nouvelles pour faire réagir les apprenants. C'est d'ailleurs ce que nous confirme E4, lors de son entretien. Le commentaire ne concerne pas un extrait du cours des 5-6 ans mais de celui des 7-12 ans, dans lequel les moments de feedback inexpressif, même s'ils sont plus rares, existent tout de même. De plus, par ses paroles, l'enseignante des enfants justifie tout à fait le ressenti, la pensée et les (ré)actions des enseignants face au phénomène de non-feedback. Ce témoignage nous permet également de confirmer une hypothèse formulée précédemment, à savoir que, dans les situations de non-feedback, donner la réponse est la solution de dernier recours.

E4 ah: le fait qu'elle ne répète pas: + ben: je cherche une autre solution pour amener la réponse bon MAIS: je vais certainement [lui donner la réponse] après parce que:: surement que: il y a un gros gros blanc euh: mais je- je + j'é:vite de donner la réponse tout de suite j'essaye de- une autre stratégie quoi + et: ça c'est souvent du spontané aussi puisque:: tu sais pas ce qu'on va pouvoir te- te trouver et: encore moins quand tu connais pas le groupe quoi

Par ces mots, l'enseignante E4 n'exprime pas un ressenti mais plutôt une réaction. Que faire si l'apprenant ne répond pas à la question ou ne répète pas ce qu'on lui a demandé ? E4 a ici conscience que si elle ne fait rien, aucun apprenant ne fera quelque chose et que tous, resteront silencieux. Comme nous l'avons analysé, pour provoquer un feedback de la part de ses apprenants, l'enseignante tente une ou plusieurs stratégies de déclenchement. Si aucune d'elles ne fonctionnent et que personne ne réagit, alors, l'enseignante donne la réponse pour relancer l'interaction et le cours. Encore une fois, c'est par la spontanéité que les enseignants justifient leurs choix et leurs réactions face au non-feedback. Notons également qu'ici encore, la dimension sociale est prise en compte puisque selon la connaissance qu'a l'enseignant de son groupe d'apprenants, ses réactions peuvent aussi varier. Comme l'évoquait à tour de rôle les enseignants dans leur entretien, il existe un certain nombre de *codes* partagés avec les apprenants dans la classe de langue. Selon la

connaissance et la proximité de l'enseignant avec ses apprenants, ces codes sont plus ou moins reconnus, reproduits et réutilisés dans les cours. E4 évoque également cette idée de code mais d'un point de vue plutôt culturel.

E4 je pense qu'en tout cas euh que les gestes se veulent aidant [...] être là pas là c'est un peu plus subjectif et c'est des gestes un peu moins fixés quoi c'est aussi le problème des codes euh culturels quoi quel geste signifie quoi maintenant quand tu montres une oreille ça reste une oreille pour tout le monde quand tu montres des yeux ça reste des yeux pour tout l(e) monde donc c'est peut-être plus figé

L'enseignante des enfants met ici en avant le fait qu'un même geste, même s'il a plutôt tendance à être universel, peut aussi avoir une signification différente d'un pays à un autre, d'une culture à une autre (McNeill, 1992 ; Jakobson, 1973/2007). Cette dimension culturelle, si elle est notable dans la gestuelle des enseignants et des apprenants, peut a priori aussi jouer un rôle important dans le feedback. En effet, dans leurs commentaires, les enseignants mettent tous deux en lien la culture de leurs apprenants et le non-feedback. Selon eux, silence et inexpression seraient tout à fait représentatifs du public d'apprenants finlandais, quel que soit son âge.

2.3. La question de l'interculturel

Dans leurs entretiens d'auto-confrontation, les deux enseignants évoquent avec plus ou moins d'importance, la question de l'influence culturelle dans l'apprentissage et plus largement, dans la communication en classe de langue. Il y a en effet une nette projection culturelle de ces enseignants quant au feedback produit ou non par leurs apprenants finlandais. Bien qu'ils n'aient ni la même expérience, ni le même âge et qu'ils enseignent à des publics d'âges et de niveaux différents, la culture finlandaise vient justifier bon nombre d'attitudes, chez les enseignants et même, chez les apprenants.

L'enseignant E1 qui dispense des cours de FLE depuis treize ans dont six à l'Institut français de Finlande a été marqué par cette culture finlandaise à ses débuts et a appris à composer avec ces apprenants silencieux et inexpressifs. Nous analysons plus haut un extrait de l'entretien d'auto-confrontation de E1, dans lequel ce dernier explicitait sa réaction face au non-feedback de ses apprenants, au début de sa carrière. Ce constat et cette explication faisaient en fait suite à une comparaison entre les publics d'Europe du sud et ceux des pays nordiques auxquels il avait eu l'occasion d'enseigner.

E1 ben en Angleterre j'avais des classes avec QUINze nationalités différentes et du coup (il) y avait les:: les hispanophones ou les i- les européens du sud qui parlaient tout l(e) TEMPS euh:: (en)fin c'é- tu vois des:: CARicatures euh: linguistiques mais oui tu- tu vois que les:- les types nordiques ont:- ont moins de:: ils parlent moins pour rien dire que (rires) que les- ceux- ceux du sud c'est certainement

L'enseignant s'appuie ici sur son expérience hors Finlande pour mettre en lumière cette différence qui caractérise le public finlandais des autres publics d'apprenants auxquels il a été confronté. Il généralise toutefois en parlant de *types nordiques*, qui pourraient englober les pays scandinaves (Suède, Norvège, Danemark). De même, les *européens du sud* pourraient concerner ici tous les apprenants locuteurs d'une langue latine (italien, espagnol, portugais...) puisque mentionnés par E1 après les *hispanophones*. E4, lorsqu'elle évoquait sa relation au silence, a également mentionné ces mêmes éléments de comparaison affirmant que

E4 un cours de langue surtout en Finlande en général euh: c'est une culture un peu plus:: introvertie que les pays latins tout ça (en)fin c'est quand même FORcément un endroit surtout chez les débutants où il va y avoir beaucoup de moments de Silence + que ce soit adultes ou enfants euh

En comparant les nationalités, les enseignants amorcent une certaine réflexion sur l'interculturalité et la culture éducative (Abdallah-Pretceille, 2017), fruits de leurs observations et de leur contact avec le public finlandais. L'enseignant E1 plus particulièrement, émet des hypothèses reliant le feedback apprenant à la culture de ces derniers et affirme parfois certains faits en se basant sur ses connaissances personnelles et professionnelles.

Martine Abdallah-Pretceille disait à propos de la notion d'interculturel qu'elle

« renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. [...] Paradoxalement, ce sont les relations qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto- attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations » (2017 : 59).

Dans le cas de E1, il nous semble que c'est parce qu'il a appris à connaître ses apprenants et leur culture et qu'il a établi avec eux une certaine relation, qu'il est parvenu à en faire ressortir des caractéristiques précises, justifiant selon lui des réactions bien particulières chez les apprenants. Cet apprentissage de l'Autre, l'enseignant a dû s'y prêter dès son arrivée en Finlande puisqu'il s'est

retrouvé confronté à un public parfois immobile, inexpressif et silencieux, sans vraiment savoir comment s'y prendre.

Suite à la comparaison des nationalités faites ci-dessus et après avoir abordé les publics nordiques, E1 se recentre sur son public actuel, venant confirmer la différence significative entre les apprenants qu'il a pu avoir en classe, dans différents contextes et pays.

E1 c'est particulièrement flagrant en Finlande justement des fois- là ça fait six ans que- que je bosse ici mais des fois tu te retrouves devant un groupe euh ils sont tous + muets stoïques euh: poker face quoi ils ont- ils bougent pas et tu dois:: + D'Échiffrer les réactions [...] t(u) sais (il) y a une caricature qui- qui t(e) montre le même visage d'un Finlandais dans tout un tas d'émotions différentes parce que + au début quand tu sais pas les Lire euh: c'est exactement ce que tu ressens en fait tu vois t(u) as + une personne immobile devant toi donc t'as tendance à:- (en)fin j(e) f- au début j(e) faisais le clown [...] j(e) courais partout de l'un à l'autre a::h XX et j(e) faisais encore plus de gestes

Par ces mots, l'enseignant des adultes se positionne clairement à propos de l'impact de la culture des apprenants sur le feedback que ces derniers lui renvoient. À travers ce témoignage, nous comprenons l'essence même de ce qui constitue la notion de *non-feedback* ou *feedback inexpressif* que nous employons depuis le début de ce mémoire. L'idée que les apprenants, face à une explication ou face à une question restent *muets, stoïques, immobiles*, sans aucune réaction notable, est précisément exprimée par E1 lors de cet entretien d'auto-confrontation. Ces dires ne sont pas sans rappeler ceux de Piechnik, qui envisageait la culture finlandaise comme une « civilisation du silence », aux discours « minimalistes, avec peu de parole, pas beaucoup de gestes non plus » (2008 : 120). L'auteur abordait l'absence de gestes mais évoquait tout de même des regards expressifs, que nous ne retrouvons toutefois pas dans le témoignage de E1. D'après les observations de ce dernier et comme nous l'avons d'ailleurs observé précédemment, il arrive que les apprenants n'expriment aucune émotion et qu'aucune expression faciale ne soit visible ni interprétable. L'expression *poker face* employée par l'enseignant confirme d'ailleurs cette idée d'inexpression et de non-feedback auxquels il peut parfois faire face. Aucun feedback n'est décelé par l'enseignant car l'apprenant produit ce que l'on pourrait qualifier de *blank expression* (Lewinski, 2015), c'est-à-dire une expression faciale neutre, dénuée d'émotion. C'est précisément ce types d'expressions, a priori vides de sens et de significations pour l'enseignant, qui viennent perturber ce dernier et l'inciter à réaliser des actions telles que celles que nous avons décrit dans les parties précédentes. Lewinski mettait en avant le fait que « neutral faces can look threatening [...] and people have problems

recognizing neutral faces as neutral » (2015 : 242). Cette neutralité sur le visage des apprenants associée au silence semble en effet difficilement interprétable par les enseignants qui espèrent obtenir un feedback précis, ou du moins un feedback déterminé, que l'on peut qualifier de positif ou de négatif. Ces situations peuvent constituer une menace pour la face des enseignants (Goffman, 1959/1973) mais aussi pour la suite du cours. L'idée de neutralité faciale et celle de silence en classe de langue ne sont néanmoins pas spécifiques au public finlandais. Elles sont très certainement observables dans d'autres contextes d'enseignement/apprentissage. Toutefois, dans l'espace culturel finlandais, elles semblent constituer des caractéristiques récurrentes et incontestables dans les situations où le feedback doit être généré par l'apprenant.

En plus de parler de *poker face*, l'enseignant vient appuyer un peu plus cette idée de feedback inexpressif en mentionnant une caricature bien connue des Finlandais et des personnes s'étant déjà intéressées aux stéréotypes concernant le peuple nordique. Cette caricature (voir annexe 5), montre six sentiments passionnés qui peuvent être exprimés par les Finlandais parmi lesquels, le fou-rire, la colère, une joie immense ou encore, une profonde tristesse. Malgré la diversité de ces expressions, les visages supposés exprimer ces expressions ne changent pas. Ils restent neutres, sans aucun sourire, sans aucune variation des différentes parties du visage. Au premier abord, cette caricature en est vraiment une, avec un côté humoristique et des images concentrant des stéréotypes à propos des Finlandais. Toutefois, à travers les témoignages de nos deux enseignants et ayant nous-même observé des classes de FLE à l'IFF et dans des établissements scolaires finlandais, cette caricature n'est pas entièrement fautive. Comme l'exprime E1, lorsque le public finlandais n'est pas familier à l'enseignant, il n'est pas évident de décrypter les visages de ces apprenants « plutôt fermés, établissant une nette distance envers les autres et préférant être 'intangibles' » (Piechnik, 2008 : 120). Cependant, le témoignage de E1 montre aussi que ce dernier a appris au fil du temps à connaître les Finlandais et qu'il est aujourd'hui capable « de les lire et les décrypter ». Les explications de l'enseignant viennent ici confirmer que, même si certaines caractéristiques attribuées à un pays ou une culture peuvent être exagérées, tout n'est pas toujours faux. Ici, les mots choisis par E1 reflètent parfaitement les aspects de la culture finlandaise « perçus et décrits par les étrangers qui se heurtent à la réalité nordique » (*ibid*).

Certains moments de non-feedback sont également explicables par des faits culturels à en croire E1. Dans l'exemple 12, l'enseignant E1 justifiait son amorce de réponse par l'hypothétique réflexion de ses apprenants. Il faisait part de l'impatience qu'il pouvait avoir parfois lorsque ses apprenants ne produisaient aucun retour sur sa question ou son explication. Suite à cette constatation, l'enseignant des adultes donnait une nouvelle explication culturelle à la situation de non-feedback qu'il venait de visionner.

E1 *i-ils galéraient alors + j(e) pense qu'ils étaient en train de réfléchir [...] euh: les Finlandais ne parlent pas avant d'avoir la réponse euh: certifiée correcte du coup (il) y en a pas un qui- nous en français on va:- on va occuper l'espace et puis on va dire alors il travaille EUH::: + chez Florial EUH::: (en)fin tu vois en: réfléchissant + eux ils s(e) taisent ils réfléchissent et quand ils ont la réponse ils vont la donner mais: plus tard*

C'est de nouveau une comparaison inter-apprenants et même inter-langues qu'établit l'enseignant E1. Il compare ici plus précisément les moments de réflexion des Finlandais à ceux des Français. Bien qu'il semble parler de la langue française, il s'intègre dans l'exemple en disant *nous en français*, ce qui laisse penser qu'il compare aussi les nationalités, comme il l'avait fait précédemment en comparant publics *nordiques* et *européens du sud*.

D'après l'enseignant, la réflexion aurait plusieurs visages, plusieurs façons d'être exprimée d'une culture à une autre. Les Français, que l'on considère comme des *européens du sud*, auraient tendance à oraliser leur réflexion, à faire des pauses réflexives orales, montrant clairement à leur interlocuteur qu'ils réfléchissent. Cette réflexion est visible et audible, contrairement à celle des Finlandais qui restent ici encore, silencieux. L'expression de « civilisation du silence » (Piechnik, 2008 : 120) parfois employée pour définir le peuple finlandais se vérifie une nouvelle fois par le témoignage que nous apporte E1. La projection culturelle des enseignants que nous avons déjà évoqué précédemment est encore ici très présente. L'enseignant justifie de nouveau ses actions ainsi que le non-feedback apprenants, par la culture de ces derniers.

À travers le témoignage des enseignants, nous nous rendons compte de l'influence de la culture sur la communication et plus précisément, sur le feedback. Dans une classe de FLE à l'IFF, a minima deux cultures sont présentes : la culture française ou francophone et la culture finlandaise. Le Finlandais et plus particulièrement, l'apprenant finlandais, est toujours décrit comme une personne à l' « attitude réservée, renfermée et peu facile d'accès » (Piechnik, 2008 : 121)²⁰. Qu'il s'agisse des chercheurs ou des enseignants interrogés pour cette recherche, tous s'accordent à dire que les Finlandais font partie des « peuples faiblement communicatifs » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 64), en société comme au sein de la classe de FLE. Cette caractéristique serait même constitutive des apprenants finlandais et de leur façon de communiquer. Comme l'exprime très justement Kerbrat-Orecchioni en reprenant les propos de Fernandez-Vest (1988 : 111)²¹,

20 Citation des propos de Zacharias Topelius in *Survol de la Finlande* (1995). trad. fr : Parant, P. Helsinki : Otava.

21 Fernandez-Vest, J. (1988). L'analyse contrastive du discours. Bilan et devenir d'une approche pluridimensionnelle. *Modèles linguistiques*, vol 10, n°2, 105-116.

« Il est indéniable que le respect du laconisme, voire la synonymie établie entre mutisme et sagesse, est l'une des constantes de la tradition populaire finnoise [...]. On peut citer à l'appui de cette interprétation deux manifestations de ce silence socialisé qui posent bien des problèmes aux étrangers : d'une part le repas familial [...], d'autre part l'enseignement en classe, au cours duquel seul l'enseignant est censé discourir, l'enseigné n'intervenant qu'à la demande, offre qu'il a d'ailleurs tout loisir de décliner sans raison apparente » (1994 : 64).

Ces mots viennent parfaitement compléter et confirmer les idées véhiculées par les enseignants dans leurs entretiens d'auto-confrontation. Tout comme mentionné dans les propos ci-dessus, E1 confiait avoir l'impression de *devoir faire l'interaction pour ses apprenant*. Cette impression semble plutôt être une réalité puisque d'après Fernandez-Vest dans l'enseignement en classe en Finlande, *seul l'enseignant est censé discourir*. L'idée de non-feedback quant à elle nous semble exprimée par les derniers mots de l'auteure selon laquelle les apprenants peuvent choisir ou non de répondre à une explication ou une question. Cela pourrait expliquer ces moments de vide dans les interactions bien qu'il y ait d'autres explications comme une réflexion silencieuse évoquée par l'enseignant E1.

La culture a une place importante dans l'explication des séquences de non-feedback et des actions enseignantes qui en découlent. Tout comme ces projections culturelles, les autres commentaires émis par les enseignants sur leurs propres pratiques nous ont permis d'établir et parfois même de confirmer certains faits propres au public finlandais. Ces témoignages nous ont également facilité l'accès à la pensée enseignante, nous donnant des orientations pour interpréter les extraits analysés. Chaque parole enseignante a alimenté et développé notre réflexion à propos des entretiens d'auto-confrontation, tant sur la manière de les réaliser que sur la sélection des extraits, les commentaires des enseignants ou sur les réactions de ces derniers.

2.4. Réflexions

Les entretiens d'auto-confrontation nous ont permis d'accéder à la pensée enseignante, à de multiples niveaux. Nous avons obtenu des réponses à nos interrogations concernant les actions réalisées par l'enseignant face au non-feedback de ses apprenants. Ces entretiens ont amené les enseignants à formuler de réelles réflexions quant à leur agir professoral, aux normes qu'ils ont intériorisées (Muller, 2015) et qu'ils transmettent aussi parfois. Les commentaires réflexifs émis par les deux enseignants ont mis en lumière différents facteurs dont la prise en compte est essentielle pour analyser et comprendre à la fois la pensée enseignante et l'absence de feedback des apprenants.

Le premier élément qui ressort de ces entretiens est finalement le dernier évoqué, à savoir, le facteur culturel. Nous l'avons dit en introduction, le silence ainsi que l'absence d'autres vecteurs de communication (gestes, expressions faciales...), constituent des caractéristiques propres au peuple finlandais (Piechnik, 2008 ; Kerbrat-Orecchioni, 1994). Ces particularités, observables en dehors et dans la salle de classe, ont été largement utilisées par les enseignants pour justifier le feedback inexpressif de leurs apprenants mais aussi leurs propres (ré)actions. C'est par exemple parce que les apprenants réfléchissent sans rien dire que l'enseignant se sent obligé de les solliciter en répétant, en reformulant ou en les interrogeant directement. Et même lorsqu'ils ne correspondent pas à des moments de réflexion, les feedbacks inexpressifs des apprenants sont justifiables par la culture du silence présente en Finlande. Comme dans toutes situations, les enseignants doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation. Nous remarquons ici que, quel que soit l'âge et le niveau du public ou encore l'expérience de l'enseignant, chacun d'eux s'adapte à la culture finlandaise en usant de différentes stratégies pour mettre fin au silence et à l'inexpression dont font souvent preuve les apprenants de l'IFF. Notons que les enseignants sont bien conscients de cette influence culturelle sur l'interaction mais aussi et surtout sur leur agir professoral. E1 établit une distinction entre ses débuts dans l'enseignement du FLE en Finlande, lorsqu'il *faisai[t] le clown et gesticulai[t] partout dans la classe*, et son attitude actuelle, beaucoup plus posée tant au niveau de la gestuelle que de la posture.

Cette expérience évoquée par l'enseignant E1 mais aussi par E4, doit également être prise en compte dans l'analyse des extraits sélectionnés. Un enseignant expérimenté tel que E1, ne réagit pas de la même façon qu'un enseignant débutant face à l'absence de feedback. Nous l'avons observé à plusieurs reprises : l'enseignant E1, plus expérimenté, a tendance à attendre, à laisser le silence s'installer davantage que E4 qui ne laisse que peu de moments de blancs. Même en connaissant la culture finlandaise, l'enseignante des enfants avouait ne pas être à l'aise avec le silence et vouloir à tout prix le combler. Et c'est un fait : le silence dans la classe de langue est certes, inévitable, mais non toléré (Nicolas, 2014 : 290) par les enseignants, quel que soit le nombre d'années d'expérience. Outre l'expérience, ces entretiens d'auto-confrontation nous ont également permis d'extraire un autre facteur qui a également son importance et qui implique aussi quelque part, des modifications de l'agir professoral. Ce facteur est multiple puisqu'il concerne à la fois le public, son âge et son niveau. Nous évoquions précédemment la culture des apprenants mais il paraît évident qu'un enseignant ne se comportera pas de la même façon avec des adultes qu'avec des enfants. E4 nous expliquait qu'elle avait davantage recours aux gestes et variait beaucoup plus son intonation et l'intensité de sa voix avec les enfants, et notamment ici, pour déclencher un feedback chez eux. Cette variation est amoindrie chez l'enseignant des adultes qui d'ailleurs, ne fait pas allusion à cette modalité vocale.

Au fil des extraits, les enseignants ont commenté, critiqué, émis des hypothèses à propos de leur pratique et de leurs actions suite au (non) feedback des apprenants. Ils ont expliqué les raisons de leurs gestes et paroles et par leur témoignage, confirmé une partie des éléments théoriques que nous avons proposé dans notre état de l'art. Au cours de ces entretiens, les expressions et intonations ont eu leur importance pour interpréter l'avis et le regard que peuvent porter ces apprenants sur leur propre personne, et leur propre façon d'enseigner. Afin de compléter leurs mots, il aurait été intéressant de voir leur réaction en terme de modalité visuelle, afin de saisir plus aisément les moments de doute, d'humour ou d'interrogation.

Il nous est également apparu que les extraits sélectionnés n'était pas les plus significatifs pour les phénomènes que nous observions. Certains extraits ne contenaient aucun moment de non-feedback et d'autres n'ont pas été commenté de façon détaillée par les enseignants. De plus, pour E4, les extraits sélectionnés ne concernaient pas seulement le cours des 5-6 ans. Bien que nous ayons mentionné un passage concernant les 7-12 ans, l'entretien d'auto-confrontation de l'enseignante E4 contenait donc moins de matière à développer que pour celui de l'enseignant E1.

Malgré ces quelques imperfections, ces entretiens d'auto-confrontations ont porté leurs fruits : ils ont constitué un apport conséquent à notre recherche, venant compléter et appuyer l'analyse du corpus écologique, nous permettant par la même occasion, un accès à la pensée de ces enseignants confronté à l'absence de feedback de leurs apprenants.

Conclusion

Notre expérience à l'Institut français de Finlande a fait émerger un certain nombre de questionnements tant sur les méthodes d'enseignement/apprentissage que sur les interactions avec les différents publics d'apprenants ou encore la culture de ces derniers. Majoritairement de nationalité finlandaise, les apprenants de l'IFF correspondent aux traits de caractère attribués à leur population, par les chercheurs comme par les stéréotypes. En classe de FLE (et, semble-t-il, en classe tout court), les étudiants finlandais, petits et grands, se distinguent de leurs homologues européens par leur silence et leur inertie générale face à des enseignants soucieux d'un enseignement/apprentissage dynamique, basé sur la pratique de l'oral. Cette absence de mouvements, de paroles et plus globalement, de réactions chez ces apprenants nous a grandement questionnée. Nous nous sommes interrogée dans un premier temps sur l'impact que cette absence de feedback peut avoir sur les enseignants. Comme cela est observable dans les études précitées, le feedback dans la classe de langue est principalement envisagé comme un phénomène allant de l'enseignant vers l'apprenant (Bosc-Miné, 2014 ; Boud & Molloy, 2013 ; Winne & Butler, 1995) alors qu'il peut tout à fait se produire dans le sens inverse (Póltorak, 2011). C'est ainsi qu'il nous a paru intéressant d'*inverser les rôles*, de voir quel(s) effet(s) le feedback des apprenants pouvaient avoir sur l'enseignant et quelles étaient les stratégies déployées par l'enseignant face à cette rétroaction des apprenants. Le feedback a été envisagé ici comme un événement communicatif dialogique, dans lequel enseignants et apprenants apportent chacun un peu de leurs connaissances et de leurs compétences dans le but de mener à bien le cours de français.

Le feedback des apprenants finlandais manquant souvent à l'appel, nous nous sommes ensuite concentrée sur les manières d'être et d'agir des enseignants face à cette absence de feedback. Quelles sont leurs réactions ? Que font-ils alors pour faire réagir leurs apprenants et par quel(s) moyen(s) le font-ils ? Quelle(s) stratégies mettent-ils en place pour déclencher le feedback d'un apprenant voire, de tout un groupe d'apprenants ?

Les enregistrements vidéo et les entretiens d'auto-confrontation qui ont constitué notre corpus et l'analyse qui a suivie, ont apporté un certain nombre de réponses et d'hypothèses quant aux actions réalisées par les enseignants, les raisons et les modalités de ces actions.

Nous avons établi une typologie des actions réalisées par les enseignants face à l'absence de feedback de leurs apprenants. Bien qu'elle ait été créée à partir d'extraits significatifs, l'attribution des catégories s'est avérée plus complexe que ce que nous avons anticipé. À de nombreuses reprises, les enseignants mettent en place des stratégies de déclenchement qui peuvent être doubles.

Autrement dit, et en reprenant nos catégories, il est récurrent qu'un enseignant attende une réaction de ses apprenants tout en meublant le silence vocalement, comme il arrive aussi qu'il amorce une réponse en donnant un exemple précis. Ce phénomène a notamment été mis en lumière par le contre-codage réalisé en fin d'étude, qui nous a permis de prendre conscience de la complexité des événements communicatifs présents dans les classes observées. Cette même activité de contre-codage nous a également permis de valider nos propres annotations, confirmant ainsi que certaines actions telles que le meublage, l'attente et les exemplifications sont plus réalisées par l'enseignant des adultes que par l'enseignante des enfants. Ces actions, plutôt implicites seraient peut-être plus accessibles à un public adulte qu'à un public d'enfants qui a peut-être besoin de plus de repères auditifs et visuels.

De manière générale, il ressort de notre analyse que les enseignants ont globalement recours à l'*étayage professoral* (Nicolas, 2014 : 288) dont l'intérêt n'est pas « d'effectuer la tâche à [la place des apprenants] mais à leur faciliter » (*ibid*). Émerge également l'idée qu'il n'y a pas d'action « type » pour répondre au non-feedback des apprenants. Même si l'on remarque des tendances chez les enseignants, il n'y a pas une action préférée, plus privilégiée qu'une autre. En fonction des situations, l'enseignant adapte sa pratique tant au niveau verbal que gestuel. Les tendances auxquelles nous faisons allusion nous semblent en effet être davantage le signe d'une adaptation que d'une préférence. Cependant, comme nous le disions, ce n'est pas en terme d'actions enseignantes que cette analyse a été la plus révélatrice. En effet, à travers les extraits sélectionnés, un élément est ressorti, venant par la même occasion confirmer certaines études sur le sujet. Il s'agit de la multimodalité de l'enseignant (Tellier, 2009). Davantage observable chez l'enseignante des enfants, la multimodalité de la pratique enseignante a été remarquée dans une majorité des actions réalisées par les enseignants. Sur cinquante-neuf actions (trente-deux pour E1 et vingt-sept pour E4), seulement neuf sont effectuées par le biais d'une seule modalité (voco-verbale, gestes ou expressions faciales). Chez E4, la totalité des actions est réalisée avec à minima, deux modalités, nous permettant ainsi de dire que les actions de cette dernière sont multimodales (Tellier, 2014a). Cette multimodalité a également été remarquée et commentée par les enseignants eux-mêmes.

Par le biais d'entretiens d'auto-confrontation explicitante (Cahour & al., 2018), chaque professeur a pu prendre conscience de son agir professoral et notamment dans les situations de non-feedback des apprenants. Tous deux nous ont expliqué certaines actions et stratégies qu'ils réalisent plus ou moins inconsciemment, face à l'absence de feedback à laquelle ils sont souvent confrontés. En fonction de l'âge et de la personnalité des apprenants, du format et du thème du cours mais aussi en fonction du temps imparti, chaque enseignant va adapter ses actions pédagogiques et varier ou non les modalités de réalisation de ces dernières.

Nous ne cherchions pas ici à faire des généralités sur la réalisation des actions ou l'utilisation des modalités par les enseignants face au non-feedback des apprenants. Cette étude nous a permis de voir et de comprendre que « le feedback est une condition nécessaire à la communication » (De Saint-Georges, 1980 : 59) dans la société, dans l'apprentissage mais aussi dans l'enseignement. Son absence dans notre corpus a mis en lumière les capacités de réflexion et d'adaptation dont font preuve les enseignants de FLE face à ce public finlandais muet et inexpressif.

À travers, les enregistrements de cours et les témoignages des enseignants nous avons non seulement eu des explications sur les actions de ces derniers mais aussi quelques fois, sur les raisons de l'absence de feedback des apprenants. La culture finlandaise reste l'explication la plus plausible et la plus récurrente pour justifier cette absence.

Nous l'avons vu dans le témoignage de E1 mais également chez Piechnik, cette idée de « civilisation du silence » (2008 : 120) tend à définir une certaine « réalité nordique » (*ibid*). Il semblerait en effet que ce silence et cette inertie générale ne concernent pas seulement le public finlandais. Le terme *nordique* utilisé par E1 et Piechnik laisse donc à penser que les caractéristiques évoquées concernent également les apprenants des autres pays nordiques, voisins de la Finlande, à savoir : l'Islande, le Danemark, la Suède et la Norvège (Simoulin, 2000 : 2). Alwood & al. (2007) avaient étudié la gestuelle chez certains de ces publics (danois, suédois et finnois) afin d'en extraire un schéma d'annotation du feedback et des tours de parole. En prenant en considération cette étude ainsi que la nôtre, il nous paraîtrait intéressant d'élargir notre corpus et de nous pencher sur les cas d'éventuelles absences de feedback chez les apprenants de FLE des pays nordiques précités. Nous analyserions une nouvelle fois les (ré)actions enseignantes qui découlent de ce non-feedback ainsi que les modalités usitées, en incluant davantage les apprenants dans le corpus afin de compléter nos données et de valider ou non, nos affirmations sur les effets du (non) feedback des apprenants sur l'agir professoral.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M.** (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Allwood , J. & al.** (2007). The MUMIN Coding Scheme for the Annotation of Feedback, Turn Management and Sequencing Phenomena. *Language Resources and Evaluation*, n° 41, 273-287.
- Alwood, J. & Cerrato, L.** (2003). A study of gestural feedback expressions. In Paggio, P., Jokinen, K. & Jönsson, A. (Eds.), *First Nordic Symposium on Multimodal Communication*, 7-22. Danemark, Copenhagen.
- Azaoui, B.** (2014a). Très Bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. In Aguilar, J ; Brudermann, C. & Leclère, M. (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (47-74). Paris : Riveneuve.
- Azaoui, B.** (2014b). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Lidil*, n°49, 17-32.
- Azaoui, B.** (2014c). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? *Diversité*, n°177, 130-134.
- Bange, P.** (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°1, n.p.
- Blanchet, P.** (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In Blanchet, P. & Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (9-20). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bommier-Pincemin, B.** (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de Doctorat, Université Paris IV Sorbonne.
- Bosc-Miné, C.** (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année Psychologique*, vol 114, 313-351.
- Bouchard, R.** (1995). Interaction, discours et « tensions ». A propos de quelques genres pédagogiques oraux et écrits. In Véronique, D., Vion, R. (éds.), *Modèles de l'interaction verbale*, 303-317. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Boud, D. & Molloy, E.** (2013). *Feedback in higher and professional education : Understanding it and doing it well*. London : Routledge.
- Cadet, L.** (2014). Le corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation. In Tellier M. & Cadet L. (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (189-206). Paris : Éditions Maison des Langues.

- Cadet, L. & Tellier, M.** (2014). Protocole pour organiser un entretien d'autoconfrontation. In Tellier, M. & Cadet, L. (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (263-268). Paris : Maison des Langues.
- Cadoz, C.** (2006). Retour au réel : le sens du feedback. *Rencontres Musicales Pluridisciplinaire*, 5-14. Lyon, France.
- Cahour, B., Licoppe, C. & Créno, L.** (2018). Articulation fine des données vidéo et des entretiens d'auto-confrontation explicite : étude de cas d'interactions en covoiturage. *Le travail humain*, vol 81, n°4, 269-305.
- Campbell, B. & Feldmann, A.** (2017). The power of multimodal feedback. *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, vol 2, n.p.
- Cappellini, M.** (2014). *Modélisation des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères. Une étude interactionniste et écologique au soutien du développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat, Université Lille3 SHS.
- Cicurel, F.** (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, n.p.
- Cicurel, F.** (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F.** (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? *Recherches et applications, Le français dans le monde*, n°56, 83-101.
- Cicurel, F. & Aguilar Río, J.** (2014). Présentation: Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Recherches et applications, Le français dans le monde*, n°56, 7-13.
- Cicurel, F. & Rivière, 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* (255-273). Bruxelles: De Boeck.
- Cohen, V.** (1985). A reexamination of feedback in computer-based instruction: Implications for instructional design. *Educational Technology*, n°25, 33-37.
- Colletta, J.-M.** (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont : Pierre Mardaga.
- Coquet, F.** (2012). Multicanalité de l'expression. *Entretiens d'orthophonie - Les entretiens de Bichat*, 97-114.
- Crahay, M.** (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves. In Allal, L. et al., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (45-70). Bruxelles : De Boeck.

- Dabène, L.** (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°55, 39-47.
- De Fornel, M. & Léon, J.** (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Épistémologie Langage*, vol 22, n°1, 131-155.
- De Landsheere, G. & Delchambre, A.** (1979). *Les comportements non-verbaux de l'enseignant*. Paris/Bruxelles : Nathan/Labor.
- Dervin, F. & Johansson, M.** (2011). Les études francophones en Finlande : entre francophonie liquide et solide ? *Alternative Francophone*, vol 1, n°4, 30-41.
- De Saint-George, P.** (1980). *La loi du silence : feedback et communication dans l'enseignement universitaire*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Dumez, H.** (2013, éd. 2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.
- Ferré, G.** (2011). Analyse multimodale de la parole. *Rééducation Orthophonique*, n°246, 73-85.
- Finnish National Agency for Education.** (2017). *Finnish education in a nutshell*. Disponible en ligne sur https://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf.
- Fol, J.-J.** (1975). La « guerre des langues » en Finlande. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol 22, n°4, 601-618.
- Georges, F. & Pansu, P.** (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie* n°176, 101-123.
- Goffman, E.** (1959, éd. 1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minit.
- Goffman, E.** (1981, éd. 1987). *Façons de parler*. Paris : Minit.
- Halinen, I., Kauppinen, J., Yrjölä, P.** (2006). Que savent les élèves en Finlande ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°43, 105-114.
- Jakobson, R.** (1973, éd. 2007). Le oui et le non mimique. In Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, vol 2, (113-119). Paris : Minit.
- Karlsson, F.** (2017). *The languages of Finland 1917-2017*. Turku : Lingsoft Language Library.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1986, éd. 1998). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1986) « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française, Communication et enseignement*, n°70, 7-25.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1994). *Les interactions verbales*, tome III. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, n°117, 51-67.
- Lacelle, N. Boutin, J.-F. & Lebrun, M.** (2018). Des avenues méthodologiques en recherche pour la LMM et la LMM@. In Lacelle, N. Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (Eds.), *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique* (n.p). Québec : Presses Universitaires du Québec.

- Le Roux, R.** (2009). Lévi-Strauss, une réception paradoxale de la cybernétique. *L'homme*, n° 189, 165-190.
- Levi-Strauss, C.** (1958). Langage et société. In *Anthropologie structurale* (pp. 63-76). Paris : Plon.
- Lewinski, P.** (2015). Don't look blank, happy, or sad : patterns of facial expressions of speakers in banks' YouTube videos predict video's popularity over time. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, vol 8, n° 4, 241-249.
- Lions, M.-L.** (2018). *La situation du français en Finlande*. Document non publié.
- Marc, E. & Picard, D.** (1984, éd. 2000). *L'école de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Retz
- Marc, E. & Picard, D.** (2013, éd. 2015). *L'école de Palo Alto*. Paris : PUF.
- Margelidon, M.-H.** (2004). Le système éducatif finlandais. *Revue internationale de Sèvres*, n°36, 175-182.
- Mcneill, D.** (1992). *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mondada, L.** (1995). Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Revue Tranel*, n°22, 55-89.
- Mondada, L.** (2008). Contributions de la linguistique interactionnelle. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*. Paris, France.
- Moustapha-Sabeur, M. & Aguilar Río, J.** (2014). Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants. In Marion Tellier & Lucile Cadet (Éds.) *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (67-82). Paris : Maison des langues.
- Mucchielli, A.** (dir.) (1996, éd. 2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Muller, C.** (2015a). L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue. *Vals-Asla*, vol 2, 303-319.
- Muller, C.** (2015b). La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol 12, n°2.
- Muller, C., David, C., Crozier, E.** (2016). Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue. Interrogations autour d'un dispositif exploratoire. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, vol 13, n°1.
- Narcy-Combes, J.-P., Tardieu, C., Le Bihan, J.-C., Aden, J., Delassalle, D., Larreya, P. & Raby, F.** (2008). L'anglais à l'école élémentaire. *Les Langues Modernes*, n° 4, 73-82.
- 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.

- Paggio, P., Jokinen, K. & Jönsson, A.** (2002) MUMIN – A Nordic Network for MultiModal Interfaces. In *Proceedings of the Multimodal Resources and Multimodal Systems Evaluation Workshop at LREC 2002*, 81-84. Las Palmas de Gran Canarias, Spain.
- Paillé, P., Mucchielli, A.** (2012, éd. 2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Picard, D.** (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, n°93, 69-83.
- Piechnik, I.** (2008). Comment la vie sourit aux Français et aux Finlandais ? Les bandes dessinées et la traduction du paraverbal. *Synergies Pologne*, n°5, 119-128.
- Póltorak, E.** (2011). Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques. *Glottodidactica*, vol 38, 31-42.
- Poupart, J.** (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, vol 30, n°1, 178-199.
- Robert, P.** (2006). *L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite*, n.p.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G.** (1974). A Simplest Systematics for the Organization of turn-Taking in Conversation. *Language*, vol 50, n°4, 696-735.
- Shanon, C. & Weaver, W.** (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana : University of Illinois Press.
- Shute, V.** (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, n°78, 153-189.
- Simoulin, V.** (2000). L'Union européenne au regard des pays nordiques. *Les Études du CERI*, n°66.
- Sloetjes, H. et Wittenburg, P.** (2008). Annotation by category – ELAN and ISO DCR. In *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation*, 816-820. Marrakech, Morocco .
- Stagoll, B.** (2006). Gregory Bateson at 100. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, vol 27, n°3, 121-134.
- Tellier, M.** (2008). Dire avec des gestes. *Recherches et applications, Le Français dans le monde*, n°44, 40-50.
- Tellier, M.** (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In Bergeron, R., Plessis-Belaire, G. & Lafontaine, L. (Eds), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (223-245). Montréal : PUQ.
- Tellier, M.** (2014a). Multimodalité. In Tellier, M. & Cadet, L. (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (286-287). Paris : Maison des Langues.
- Tellier, M.** (2014b). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, n°15, n.p.

- Tellier, M.** (2016). Prendre son cours à bras le corps. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle*, n°13, n.p.
- Tellier, M. & Cadet, L.** (2014). Avant-Propos. In Tellier, M. & Cadet, L. (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (7-12). Paris : Maison des Langues.
- Veillard, L.** (2013). Chapitre 5. Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. In Veillard, L. (dir.) & Tiberghien, A. (dir.), *ViSA Instrumentation de la recherche en éducation*, 137-175. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Vincent, D.** (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, vol 3, n°1, 177-198.
- Vonk, J.H.C.** (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, n°3, 47-60
- Von Foerster, H.** (1990). Éthique et cybernétique de second ordre. In Y. Rey et B. Prieur (dir.), *Systèmes, éthique, perspectives en thérapie familiale* (41-54). Paris : ESF.
- Wiener, N.** (1948, éd. 1965). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. Cambridge : The MIT Press.
- Winkin, Y.** (1981, éd. 2014). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winne, P. H. & Butler, D. L.** (1995). Feedback and Self-Regulated Learning : A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, vol 65, n°3, 245-281.
- Yusuf, F., Widiati, U. & Sulistyono, T.** (2017). Multimodal feedback provision in improving pre-service teachers' competence. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 7, n°2, 239-246.

Index

A

- Agir professoral**.....1-7, 20-24, 28-30-34, 39, 48, 53, 57-61, 65-94
Annotation.....2, 6, 37, 40-45, 88-90, 94
Auto-confrontation.....2, 24, 35-39, 46, 70-74, 79, 81, 84-88, 91, 93

C

- Communication**.....1, 7-11, 13-15, 25, 27, 42, 74, 79, 83, 84, 89-92, 94, 95
Contre-codage.....44, 45, 88
Conversation.....1, 11-13, 28, 34, 37, 48-52, 66-67, 92, 94-95
Corpus écologique.....2, 33-35, 38-40, 46, 70, 86
Culture.....1-5, 22, 29, 76, 78-85, 87, 89, 90, 93, 95

E

- Expression/mimique faciale**.....20, 25-27, 32, 37, 43, 47-48, 53, 68-69, 81, 84, 88

F

- Feedback**.....1-22, 27-30, 32-34, 37, 39-42, 46-50, 52-54, 57, 59-70, 72, 74-95
Finlande.....1-6, 20, 28-30, 34, 39, 48, 67, 79-81, 84, 85, 87, 89, 92-94

G

- Geste**.....5, 13, 20, 24-27, 31-32, 35-39, 43, 47-48, 51-54, 59-65, 68-73, 76-81, 84-85, 88, 94

I

- Inexpressif**.....2, 5, 29, 39-42, 46-48, 57, 60, 63, 70, 75, 78-82, 84, 85, 89
Interaction.....1, 2, 6, 9-16, 22, 23, 25-29, 32, 33, 46-50, 55, 69, 70, 75-78, 84, 85, 87, 90-94

M

Modalité.....1-2, 6, 15, 19-21, 24-32, 35-37, 41-45, 48-50, 53, 61, 67-70, 73, 75, 85-89, 94

Modalité visuelle.....21, 25-27, 31, 32, 75, 77, 85

Modalité vocale.....12, 26-27, 32, 40, 61, 68, 85,88

Multimodal/Multimodalité1-2, 6, 21-33, 37, 41, 48, 52-53, 61, 68-69, 72, 75-76, 88, 90-94

N

No feedback/Non-feedback.....28, 37, 40, 48, 70, 72, 74-84, 86, 88-89

P

Pensée enseignante.....23, 24, 70, 75, 84, 93

Pratique enseignante.....14, 17, 24, 26, 36, 55, 62, 88

R

Rétroaction.....1, 5, 7-8, 11-14, 16, 18, 21, 28, 70, 87

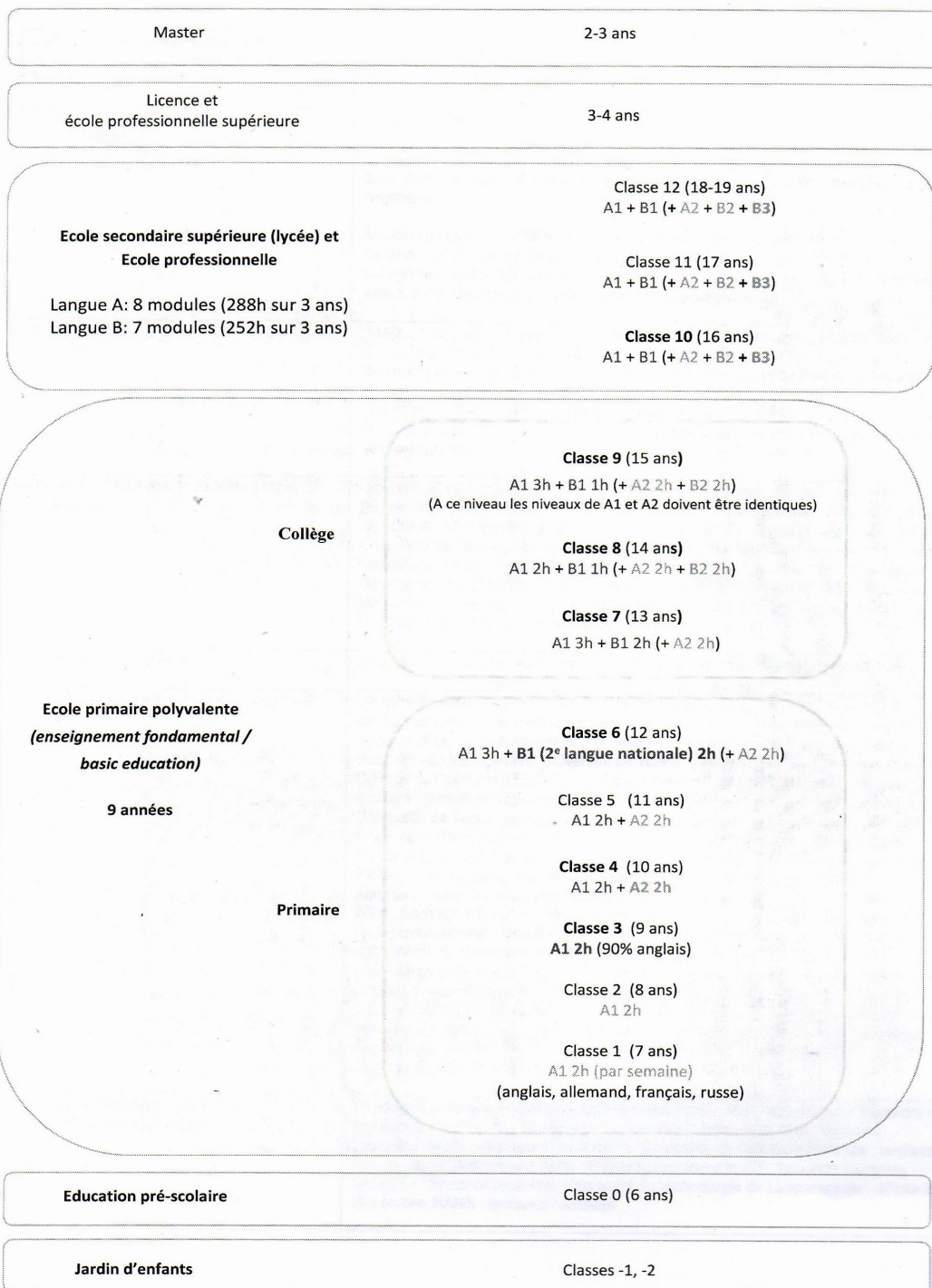
S

Silence.....5, 20, 25, 28-29, 39-40, 46-52, 55-59, 64-67, 70, 75-89, 92

Annexe 1 : Introduction des langues dans le système éducatif finlandais (2014/2015)

Introduction des Langues dans le système éducatif finlandais

A1= LV1 A2= LV2 B1= 2^e langue nationale Langue obligatoire / Langue facultative
 B2=LV3 B3= LV4



Annexe 2 : La situation du français en Finlande, mai 2018 (Lions, 2018).

La situation du français en Finlande, mai 2018

Selon les statistiques 2017,

. à l'école primaire (classes 1 à 6) l'anglais arrive en première position avec 256 363 apprenants (soit 70.5% de la tranche d'âge), l'allemand en seconde position avec 14 167 apprenants (3.9%), le français en 3^{ème} position avec 7 607 apprenants (soit 2.1%) devant l'espagnol (3 203 apprenants, 0.9%) et le russe (2 668, 0.7%) ;

. au collège (classes 7 à 9), l'anglais reste en tête, suivi par l'allemand (11% des élèves) et le français (6%) ;

. au lycée, l'anglais reste en tête avec 28 445 apprenants (soit 98.05 %) suivi de l'allemand avec 5 576 apprenants (soit 18.95%), de l'espagnol (4 603 apprenants, soit 15%), du français (3 576 apprenants, 11,05%) et du russe (2 758 apprenants, 9.35 %).

Notons que le pourcentage de filles est supérieur à celui des garçons pour l'apprentissage des langues en général au lycée (soit en français 15.4% de filles et 6.7 % de garçons).

Nous observons là une situation tout à fait nouvelle :

- si l'allemand et le français étaient les années précédentes au coude à coude, aujourd'hui l'allemand passe en seconde position ;
- le russe qui se plaçait après le français et l'allemand, cède la place à l'espagnol.

Le nouveau programme d'enseignement à l'école primaire a instauré l'apprentissage d'une langue étrangère obligatoire dès la première année lors de la rentrée scolaire 2017-2018. A Helsinki sur 76 écoles, 23 ont choisi le français, les autres ont majoritairement choisi l'anglais.

Marie-Laure LIONS, Attachée de coopération pour le français, 16 mai 2018

Annexe 3 : Consentements éclairés

La loi RGPD n'autorise pas la diffusion des données à caractères personnelles.

Les consentements éclairés (p. 100 à 109) ont donc été supprimés du mémoire pour permettre sa diffusion.

Annexe 4 : Conventions de transcriptions GARS-DELIC

Généralités :

- Transcription en orthographe
- Aucun signe de ponctuation
- Majuscule sur les noms propres et sur chacun des mots composant un titre.
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire. Ex : euh, hum...
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (DALF). Le sens des sigles est précisé.
- Les mots étrangers sont orthographiés conventionnellement à la norme de la langue d'origine.

Dans Elan :

- Chaque piste représente un locuteur (Enseignant, A1, A2, A3...). Ainsi, les chevauchements ne sont pas soulignés puisque visibles aisément. Deux pistes supplémentaires ont été ajoutées pour les actions enseignantes et les modalités de ces actions.
- Les rires et les soupirs sont notés entre parenthèses et intégrés à la transcription.
- Les pauses vocalisées (euh) sont intégrées directement à la transcription.
- Les bruits paralinguistiques (claquement de langue, raclement de gorge, toussotement etc) sont notés selon les conventions de transcriptions proposées par Heather Hilton (2008 : 24-25).

Conventions générales (simplifiées) :

+	Pause silencieuse courte (moins de 1,5 seconde)
(silence de plus de deux secondes)	Pause silencieuse plus longue
X	Syllabe incompréhensible
XXX	Suite de syllabes inaudibles
un mi-	Amorce de mot signalée par un tiret
je m'appe: lle	Allongement de la syllabe
euh:::	Allongement plus long de la syllabe
COMMENT tu t'appelles	Accentuation, emphase
donc ^o pour ^o	Prononciation appuyée d'un schwa
« tyttö » « korvat »	Les mots ou énoncés étrangers sont transcrits entre guillemets
/d'accord, d'abord/	Multi transcription
(en)fin j(e) sais pas	Elision
[ojro]	Prononciations particulières [API]
non ↑	Intonation montante (dans les cas de question ou d'étonnement)

Annexe 5 : Caricature « Finnish emotions »

Talks about the Finns' emotional coldness are utter nonsense, here are examples of passionate feelings:



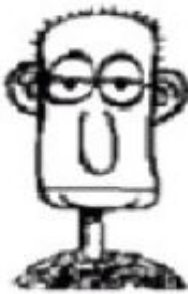
1. Furious delight



2. Endless laugh



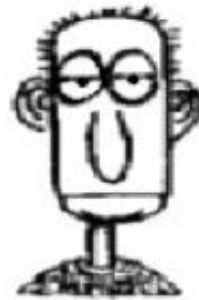
3. Enormous joy



4. Smarting
frustration



5. Deep sorrow



6. Bitter anger

Libre de droits

Résumé

Le feedback en classe de langue est un phénomène essentiel à l'apprentissage, à la fois vecteur de communication et d'évaluation. Alors qu'il est majoritairement perçu comme une production enseignante, émise pour l'apprenant, le feedback s'avère être tout aussi bénéfique pour le professeur. Lorsqu'il est émis par les apprenants, le feedback est le moyen unique pour l'enseignant de modifier, d'adapter et d'améliorer son agir professoral. Qu'en est-il cependant lorsque ce feedback apprenant manque à l'appel ? À travers un corpus vidéo recueilli dans des classes de FLE à l'Institut français de Finlande, il nous est apparu que le public finlandais restait souvent de marbre face aux questions et explications de leur enseignant. Ces derniers produisent ce qui s'apparente à du non-feedback, c'est-à-dire un feedback silencieux, immobile et inexpressif. Face à ce vide conversationnel, que fait l'enseignant ? Quelle(s) action(s) réalise-t-il pour déclencher un feedback chez ses apprenants ? Quelle(s) modalité(s) utilise-t-il ?

À partir de deux séquences de cours filmées et d'entretiens d'auto-confrontation, il s'agira d'analyser les stratégies multimodales mises en place par les enseignants pour obtenir un feedback visible de la part de ces apprenants finlandais souvent qualifiés de « civilisation du silence » (Piechnik, 2008).

Mots clés : feedback ; multimodalité ; agir professoral ; Finlande ; silence ; non-feedback

Feedback in the language classroom is an essential phenomenon for learning, both means of communication and evaluation. While it is mainly perceived as a teaching production, emitted for the learners, the feedback proves to be just as beneficial for the teacher. When delivered by the learners, the feedback is the only way for the teacher to change, adjust and improve his teaching action. However, what happens when this learners' feedback is missing ? Through a video corpus collected in French classes at the French Institute of Finland, it appeared that Finnish learners often remained impassive to the questions and explanations of their teacher. They produce what is akin to non-feedback, that is silent, immobile and expressionless feedback. Faced with this conversational emptiness, what does the teacher do ? What action(s) does he take to trigger feedback from his learners ? What modalities does he use?

From two sequences of French lessons filmed and self-confrontation interviews, the current thesis will consist in an analysis of multimodal strategies put in place by teachers to obtain a visible feedback from Finnish learners, often qualified of . civilization of silence . (Piechnik, 2008).

Key words : feedback ; multimodality ; agir professoral ; Finland ; silence ; no feedback