

Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions.

Robert BOUCHARD & Véronique RIVIERE

Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191)

RÉSUMÉ • Dans la classe, quelque soit la discipline, l'enseignant a en charge un groupe d'élèves. Chacun de ceux-ci, individuellement, doit apprendre grâce à des pratiques de classe diversifiées. Une de ces diversifications concerne la manière de travailler ensemble pour apprendre individuellement. Ces différentes simultanités (faire ensemble la même chose, mener seul une action particulière, travailler en groupes se complétant au sein d'une tâche globale...) relèvent de la programmation par l'enseignant mais aussi de sa capacité à dynamiser les initiatives individuelles à chaud. Nous tenterons de donner un cadre général à l'analyse de ces phénomènes de simultanéité en revenant sur la notion de (poly)focalisation proposée par Goffman (1973) et reprise par Filliettaz (2002).

MOTS-CLÉS • Simultanéité, travail enseignant, pratiques de classe, (poly)focalisation, apprentissages, individualisation.

Introduction

Les études interactionnelles sur la classe ont jusqu'à maintenant principalement servi la didactique tournée vers les apprentissages, et moins la didactique professionnelle, dédiée à la formation de l'enseignant¹. Or, « la profession [d'enseignant], comme toute autre branche professionnelle, doit définir, identifier, nommer ses arts de faire précis [...] ses gestes professionnels » (Bucheton, 2008, 18-19).

La situation de classe ordinaire définit des rôles institutionnellement établis, un enseignant et des élèves(-apprenants), et des formes conjointes d'interaction qui leur correspondent. Mais la classe met aussi en présence

¹ Voir toutefois les travaux du CREN de Nantes (Vinatier, 2009) et les travaux du DILTEC de Paris III sur le répertoire didactique (Cicurel, 2002).

des sujets qui interagissent en fonction d'autres rôles moins institutionnels: adolescent, ENA, ami... pour les uns, adulte, femme... pour les autres. Ils risquent alors d'agir selon des visées hétérogènes, et en développant simultanément un faisceau complexe d'actions conjointes. Comment modéliser cette simultanéité pour y préparer les enseignants novices qui soulignent d'ailleurs souvent prioritairement cet aspect comme particulièrement difficile ? Quel savoir-faire, techniques ou « arts de faire précis » l'enseignant développe-t-il pour gérer cette polyfocalisation, c'est à dire la *simultanéité* des actions, des tâches, des événements et des modes de participation qui surgissent dans l'interaction ?

Nous tenterons de développer ci-dessous une méthodologie d'analyse de la gestion simultanée des interactions didactiques consistant à mettre en évidence le tissage des actions verbales et non verbales à travers le phénomène de la (poly)focalisation (Goffman, 1973,1988, Filliettaz, 2002). Nous nous appuyerons sur des extraits de séances (images et transcriptions) issus de contextes français de l'enseignement primaire et secondaire, dans le cadre de diverses disciplines.

1. Simultanéité et organisations didactiques

La question de la simultanéité se pose de manière traditionnelle en didactique, et ce quelque soit les disciplines. Elle est en effet directement liée au contraste patent existant entre l'unicité de l'acteur enseignant et la pluralité des acteurs apprenants. La question qui se pose à tout enseignant est de savoir, en tant que responsable de l'interaction, comment agir pour susciter autant d'apprentissages qu'il y a d'apprenants dans leur diversité.

La question se pose donc d'abord quantitativement et matériellement : c'est un groupe d'individus qu'il faut gérer et organiser. On retrouve là d'ailleurs une revendication traditionnelle des associations de parents d'élèves comme des syndicats d'enseignants. Le problème de l'enseignement dans les « grands groupes », caractéristique des pays d'Afrique sub-saharienne en est une claire illustration. Remarquons qu'il est rarement résolu par la mise en œuvre de nos solutions didactiques de pays riches, capables d'offrir de meilleures conditions matérielles d'apprentissage à leurs élèves. Mais même dans nos classes moins lourdes, l'organisation d'enseignements par demi-groupes, est souhaitée en particulier dans les disciplines qui exigent des TP ou des TD. Les modifications qualitatives de la classe en termes de mésogenèse et/ou de topogenèse (Chevallard) supposent la plupart du temps un changement quantitatif du groupe. En didactique des langues, l'idéal didactique de toutes les méthodologies modernes tourne ainsi autour d'une vingtaine d'élèves au maximum. La centration sur l'apprenant, qui y est posée comme principe, suppose en effet de prendre en compte chaque apprenant dans sa spécificité comme de lui donner des possibilités effectives d'interaction verbale.

La question classique de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans les classes illustre, d'une autre manière, ce même problème. Ce n'est plus le nombre des apprentissages simultanés qui est au centre de la réflexion mais la possibilité d'apprentissages similaires en regard de la diversité des Zones de Proche Développement (Vygotsky) en présence. La mise en œuvre de classes à plusieurs niveaux en est une illustration mixte, justifiée par des raisons tant quantitatives que qualitatives. Le principe de l'individualisation de l'apprentissage est l'allure la plus drastique de la même idée, qui contraste avec celui d'enseignement programmé, fondé sur une gestion stricte de la successivité. Dans notre discipline, on le voit se matérialiser sous la forme des laboratoires de langue sensés permettre aux X participants, chacun enfermé dans sa cellule de verre, d'évoluer à son rythme, en fonction de ses besoins, sous le contrôle épisodique d'un enseignant qui a la possibilité de se « brancher » sur le circuit « audio-oral » de l'un ou de l'autre.

En définitive, quand on parle de simultanéité, se pose une double question, celle du nombre d'acteurs présents dans la même « arène » et celle de la similarité ou de la diversité des actions qu'ils mènent en même temps (cf. notion de « contexte » (setting)). Dans la classe à plusieurs niveaux, des groupes différents s'activent à des tâches différentes.

Exemple 1 : en classe unique dans le primaire

P (regard vers les CE2)² :

bon / **les CE2** / sur **vos** cahiers de texte / les devoirs sont marqués

s'il te plaît arrête Anaïs /

vous avez ce livre que je vous prête momentanément pour de temps en temps lire une histoire dessus donc pour lundi vous en avez une à lire les consignes sont au tableau vous les écrivez / elles sont SUR ce tableau là parce que l'autre est trop petit /

pour les CM1 / (inaud) **vous** avez quelque chose à terminer pour jeudi je ne l'ai pas vu (inaud.)

Dans la classe homogène par contre, même si la classe est scindée spatialement en îlots autonomes, souvent, tout le monde fait la même chose, en même temps, une dictée par exemple dans l'enseignement primaire où cette configuration est souvent choisie.

Sur l'image 1 on voit le contraste entre une organisation de classe dans l'espace facilitant la polyfocalisation (cf. supra) et une pratique (momentanément) « monofocalisée ».

² Conventions de transcription : As : plusieurs élèves s'expriment en même temps ; ::: : allongement de syllabe ; ? : intonation montante ; \ : intonation descendante ; / : pause de moins de 4 secondes ; // : pause de plus de 4 secondes ; SUR : accent d'insistance

Image 1 : Dictée d'un texte (enseignement primaire, Bourg en Bresse 2007)



2. Structuration de l'interaction didactique dans l'espace et le temps

Le processus d'interaction ou de rencontre entre des individus, quelque soit la situation dans laquelle il s'ancre, est certes soumis aux contraintes temporelles et se déploie par conséquent dans la *séquentialité* de son déroulement. C'est l'aspect qui a été le mieux étudié. Il est cohérent avec le principe linguistique de linéarité du message, fondamental dans les travaux classiques de sciences du langage. On a pu montrer ainsi que l'interaction verbale, forme d'organisation sociale emblématique, possède une « grammaire » et des règles qui se déploient selon un principe de successivité : organisation des tours de parole, imbrication temporelle des actions et des discours en interactions, etc. L'interaction didactique se déploie elle aussi selon un temps (dé)limité, éprouvé et linéaire et participe à la mise en temporalité des savoirs³. Ceux-ci sont en effet inscrits sur l'échelle du temps (séquentialisation, avancement puis stabilisation dans le temps).

Mais d'autres propriétés du processus d'interaction, relevant de la simultanéité ont été plus récemment étudiées du fait du recours possible à la vidéo (Kress & Van Leeuwen (2001), Mondada (2004)). Ils correspondent à la *multimodalité* de la communication humaine: les individus interagissent à l'aide de ressources de différentes natures : paroles, tons de voix, gestes,

³ Néanmoins Chevillard a bien montré que le « temps didactique » n'est pas linéaire, « cumulatif et irréversible » (1991, 71). Il autorise des retours en arrière, des arrêts, des bifurcations dans les parcours d'enseignement ou d'apprentissage mais aussi dans les discours qui y prennent place.

postures corporelles particulières, etc. S'y ajoute la diversité des modes de communication complémentaires éventuellement choisis (*plurisémioticité*) : par exemple, l'enseignant, selon les buts qu'il poursuit durant un cours, peut compléter sa production verbale par l'utilisation du tableau noir en recourant à des notations écrites ou à des dessins. Il peut faire aussi usage de technologies numériques avec la projection d'un Powerpoint qu'il commente.

La question prend encore plus d'importance avec le « tournant actionnel de la pragmatique » (Filliettaz 2002) à partir duquel la cible de la recherche pragmatique devient non plus la communication mais la « communi-action » (pour reprendre le mot de Brassac (2000)) , les relations entre actes verbaux (AV) et actes non verbaux (ANV). Les individus agissent en communicant, communiquent en agissant... Dans ce cadre élargi, on constate que si les actions purement verbales doivent se succéder pour permettre la communication (éviter les chevauchements), par contre les actions non verbales s'associent aussi bien simultanément que successivement au cours de l'action individuelle et plus encore au cours de l'interaction collective. Alors que toute action conjugue la dimension de l'espace et du temps, la simultanéité, est curieusement moins documentée que la séquentialité.

Pourtant dans toute interaction, qu'elle soit dilogale, comme dans la conversation en face à face, ou encore plus, polylogale, comme dans la communication en classe, les actions verbales et non verbales des participants se produisent pour une grande part simultanément (par exemple X élèves cherchant simultanément à attirer l'attention de l'enseignant en combinant une gestuelle particulière, « lever le doigt », et une forme d'adresse « m'sieur, m'sieur !).

Image 2 : Demandes de paroles simultanées (Classe de géographie, 5^{ème}, Marseille' 2004)



Un des rôles de l'enseignant est d'ailleurs de synchroniser ces manifestations pour faciliter le travail et la vie collectives de la classe⁴. En effet, on peut penser qu'au sein de tout groupe, engagé dans une même tâche, en classe ou ailleurs, existe aussi une fatalité de « défocalisation », d'entropie : le groupe tend à se décomposer en éléments autonomes voire antagonistes.

Image 3 : Défocalisation (idem.)



⁴ Voir par exemple Rivière (2006) pour une étude des types d'engagement (ou de focalisations) requis par l'enseignant dans les séquences interactionnelles de distribution de consigne : engagement cognitif, social, relationnel et praxéologique et leur intrication dans la séquentialité interactionnelle.

En tant que responsable institutionnel de l'organisation du groupe l'enseignant doit perpétuellement tenter à la fois de resynchroniser ce travail et de le refocaliser vers l'enjeu collectif.

Exemple 2 : Classe de géographie, 5^{ème}, Marseille 2004

P : Maintenant on va se pencher sur cette image/ Fatma tu parles trop // **on va se pencher un/ se pencher un peu sur cette image/** bon/ on se calme/ Mohamed // d'accord ? c'est pas de::: des beaux arts que je demande hein //c'est bon ?//Fatima ? qu'est-ce qui te manque ? ça c'est pas grave // regarde/ tu prends ton euh **(28')** voi ::: là tu t'arrêtes là // c'est fini // d'accord ? ça tu gommeras chez toi/ METS ta gomme ici// **BON // qu'est que je vois ? est-ce que je vois tout // d'un seul coup ?**

Mais dans le même temps, il se doit dialectiquement de dynamiser les comportements individuels positifs, dès qu'il a le sentiment qu'ils sont l'indice d'un apprentissage potentiel.

Exemple 3 : Classe de géographie 5^{ème}, Lyon, 2003

A1 [heu madame]

P & t'as bien réfléchi ?

A1 heu madame allez ce n'est pas une question

P qu'est ce qu'y a ?

A1 heu normalement heu faut être riche pour être consul

P on a vu que normalement c'est les plus riches qui arrivaient à ces grades dans l'armée **qu'on appelait comment ? les familles riches\ c'était des familles de ?**

X patriciens

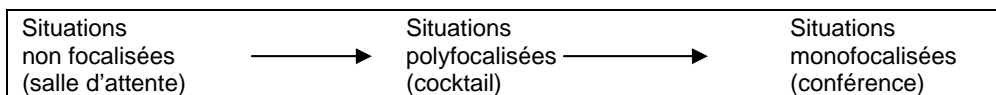
3. Simultanéité et focalisation des partenaires de l'interaction

3.1 Différents types de focalisation

Il s'agit donc pour nous d'essayer de mieux faire prendre en compte, dans les analyses de classes, les processus synchroniques de l'interaction : ce qui se passe à l'instant T en même temps, du point de vue des actions et des savoirs : manipulation d'objets, gestion des participants plus ou moins nombreux impliqués dans une tâche, engagement cognitif des acteurs impliqués dans cette tâche, etc. Nous prendrons comme point de référence la notion de focalisation proposée par Goffman (1973, 1988). Pour distinguer qualitativement ce qui « rassemble » un groupe d'individus se trouvant dans un même lieu. Goffman, dans ces divers travaux, évoque trois degrés possibles de focalisation. Il oppose d'abord les situations non focalisées aux situations focalisées. Pour les premières, il prend l'exemple des salles d'attente de médecins dans lesquelles on trouve rassemblées des personnes qui partagent un même lieu mais n'ont rien d'autre en commun. Pour que la focalisation existe, la rencontre requiert nécessairement un certain degré d'engagement mutuel des participants et une «concentration unique de l'attention intellectuelle et visuelle [...] que tous les participants à part en-

tière contribuent à maintenir»» (Goffman, 1974, 117). On peut l'illustrer avec l'exemple d'une conférence publique : les acteurs dirigent leur attention vers le conférencier et manifestent leur engagement social (rester assis, parler tout bas si besoin, ne pas interrompre le discours, etc.) et cognitif (écoute, réflexion personnelle). Dans un second temps, il oppose situations focalisées et situations polyfocalisées. Si les premières ne comprennent qu'un seul foyer d'interaction (nous parlerons de *monofocalisation*). Les autres regroupent plusieurs foyers, mobiles, d'attention et d'interaction. Pour illustrer ce cas, Goffman propose l'exemple des « cocktails ».

Figure 1 : Trois degrés de focalisation (d'après Goffman)



3.2 Focalisation et univers de la classe

Si nous voulons réutiliser ces catégories de Goffman dans le but de caractériser les modalités de la simultanéité dans un cadre didactique, nous sommes amenés d'abord à réinterpréter sa proposition en fonction des caractéristiques propres aux situations didactiques. Il est important d'abord de souligner les caractéristiques que possède l'« arène » qui nous intéresse, la classe, lieu spécifique de ces interactions s⁵. Elle possède un caractère à la fois institutionnel et pérenne qui l'oppose aux situations données en exemples par Goffman pour illustrer son propos : salle d'attente, salon... Les individus qui partagent ce site « de plein droit » se voient « interpellés » institutionnellement en tant que maître et élèves, dès leur entrée dans l'école et encore plus dans la classe. Qu'ils le veuillent ou non, c'est en fonction de ces statuts que leurs comportements sont interprétés. D'autre part, ils ont en commun une histoire interactionnelle due au fait qu'ils se retrouvent régulièrement dans ce site. Elle stabilise leur relation et crée entre eux des attentes réciproques. Les types de focalisation y sont eux-mêmes stabilisés, routinisés voire ritualisés.

A la différence de la salle d'attente ou du salon également, la classe est un espace dévolu à une coaction finalisée ayant pour but des apprentissages et qui est organisée matériellement et spatialement dans ce but. Ajoutons que cette action finalisée s'opère au bénéfice (de la majorité) des participants, les apprenants. Le bénéficiaire n'y est pas un tiers comme dans d'autres coactions situées : le public dans le cas de l'orchestre en concert, l'entreprise dans celui d'ouvriers travaillant ensemble dans un atelier pour prendre l'exemple de deux autres sites et de coaction. Mais, pour la classe,

⁵ Nous n'aurons pas l'espace nécessaire pour évoquer ici d'autres espaces didactiques, caractéristiques des interactions en didactique professionnelle ou en didactique de l'EPS.

il se peut, bien sûr, que ce bénéfice, l'apprentissage, ne soit ni visé, ni même considéré comme tel par l'ensemble des participants (Mondada et Py 1994)! D'autre part, plus que Goffman, nous insisterons sur le fait que les événements qui se déroulent dans l'ensemble des situations d'interaction sont des événements qui ne sont pas exclusivement verbaux, et que s'y déploie plus une polypraxie qu'un simple polylogue. Enfin la classe, comme l'atelier ou la salle de concert, est le site d'interactions inégales, où un participant a le pouvoir/devoir de guider les actions des autres afin de faciliter l'atteinte de l'objectif visé.

3.3 Simultanéité des actions des élèves

Dans le contexte de la classe ainsi définie, nous n'analyserons pas les actions entreprises simultanément par le même acteur : dans le cas de l'enseignant, parler en se déplaçant dans la classe pour distribuer des documents, par exemple (Bouchard & Parpette 2009). En dehors de celles-ci, existent potentiellement autant d'actions simultanées qu'il existe de paires d'acteurs. Pour simplifier notre propos, nous excluons donc également un second type de simultanéité, celle qui peut exister entre les actions des partenaires institutionnellement différents, élèves et enseignant. Il est bien certain cependant que celle-ci a des conséquences centrales sur le déroulement des événements pédagogiques et didactiques.

C'est la simultanéité des actions des élèves rassemblés dans une classe, le degré et le type de focalisation de celles-ci qui va nous intéresser ici. C'est cette question qui typiquement se pose par exemple avant même que commence l'activité didactique proprement dite (cf les travaux de Ria), au début de la séance, moment stratégique pour le bon déroulement de l'événement pédagogique. Pour l'enseignant, il s'agit d'amener le plus rapidement possible un groupe d'élèves, voire d'individus, non focalisés, à un degré de focalisation suffisant pour permettre un apprentissage. L'idéal visé est la monofocalisation, tous les élèves sont sommés de s'engager en même temps dans la même action.

Exemple 4 : Consigne et focalisation, Cours de physique Classe de 5^{ème}, (2004 Lyon)

1 Pallez vous commencez par vous installer vous taire vous calmer // (*plusieurs secondes*)
vous sortez vos cahiers de texte pour la semaine prochaine et vous vous taisez // on est d'accord ? //

2 A (*inaud.*)

3 Ppardon ? on va en parler après de ça /

8 As (*inaud.*)

9 Paprès on en parle

allez on commence le cours //

je crois que j'ai du mal à être clair là ce matin hein Yasmina j'ai dit quoi ? j'ai dit on commence on se tait donc je crois que ça fait un moment que je l'ai dit ça ?

alors si vous vous rappelez bien ce qu'on a fait donc avant les vacances on a vu

On peut remarquer le rôle symbolique du « on » dans ce travail de focalisation.

Mais la monofocalisation stricte – la même action opérée simultanément par tous - ne saurait être le régime interactionnel des classes. Nous avons évoqué ci-dessus diverses organisations pédagogiques visant à individualiser les comportements d'apprentissage, et à transformer le nombre de participants des classes et les modes d'organisation des groupes et/ou des individus. Les exemples de polyfocalisation (différentes actions entreprises simultanément en TP par exemple) sont donc nombreux et demandent à être analysés de manière plus précise.

Par conséquent, il nous semble intéressant de nuancer encore non seulement ceux-ci mais l'ensemble du triplet : monofocalisation, polyfocalisation et non focalisation. En effet une partie de l'ingénierie didactique consiste en une diversification des organisations de classe en jouant sur l'opposition grand groupe – individu. Remarquons que c'est déjà ce qui se joue à un niveau micro dans l'« échange ternaire » : il permet de passer de manière régulière du polylogue au dialogue et inversement. La question posée à la cantonade par l'enseignant est ensuite dirigée vers un élève particulier qui répond et reçoit une évaluation pour cette réponse dans la troisième intervention, caractéristique du maître. Mais cette troisième intervention se conjugue la plupart du temps avec une reformulation surénoncée (Rabatel 2004) destinée à l'ensemble du groupe classe cette fois-ci ; en tant que telle, elle permet de revenir au polylogue. Ainsi un moment bifocalisé -élève interrogé/les autres élèves - est enchâssé dans une unité interactionnelle plus large, monofocalisée. On retrouve d'ailleurs ce phénomène ternaire, au niveau de l'organisation macro de la classe, chaque fois que l'enseignant programme des tâches à exécuter en petits groupes. A la passation de consigne monofocalisée succède le moment central, polyfocalisé, de travail en petits groupes parallèles, qui est automatiquement suivi d'un retour à la monofocalisation avec le corrigé, le « debriefing » qui rassemble l'ensemble de la classe.

Pour analyser plus finement les jeux et les enjeux de la simultanéité en classe, nous distinguerons deux degrés pour chaque cas de focalisation en fonction du type de participation à ces diverses actions : nous parlerons de *(poly)focalisation conjointe* lorsqu'il s'agit un même acteur collectif qui est engagé dans la/les action(s). Et de *(poly)focalisation disjointe* quand il existe une pluralité d'acteurs individuels ou collectifs.

On peut illustrer ce phénomène en opposant, chanter en chœur « d'une seule voix », exemple de monofocalisation conjointe et prendre collectivement un texte sous la dictée, exemple de monofocalisation disjointe. De même, la polyfocalisation conjointe, contribuer à plusieurs à un même événement par des actions semblables (lever la main pour demander la parole après une question du maître), s'oppose à la polyfocalisation disjointe, participer au même TP en agissant indépendamment.

Figure 2 : Quatre types de focalisation des actions des élèves en situation didactique

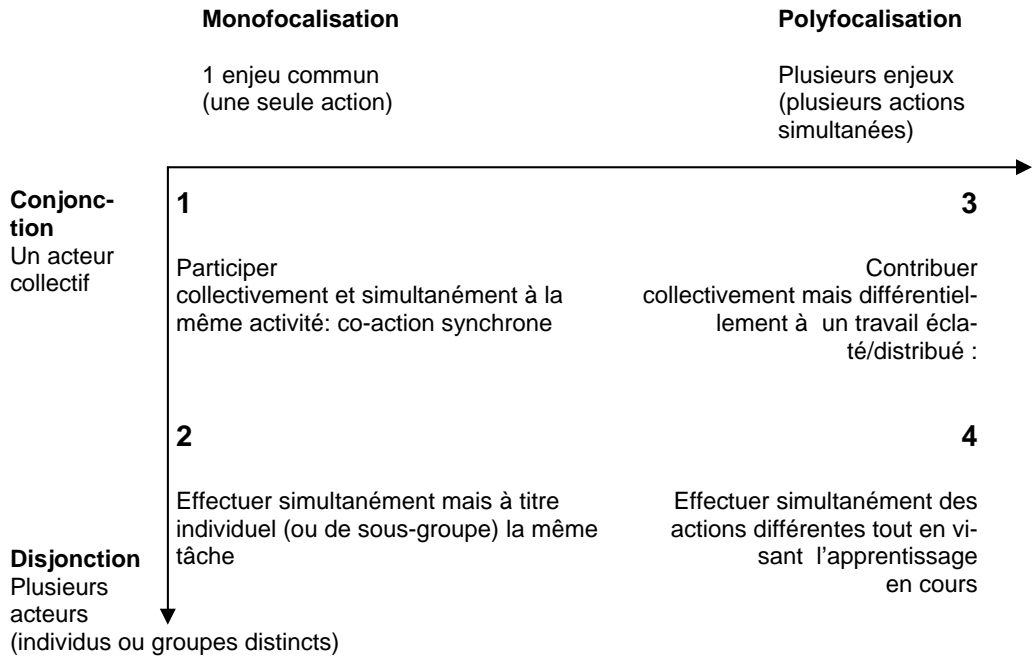
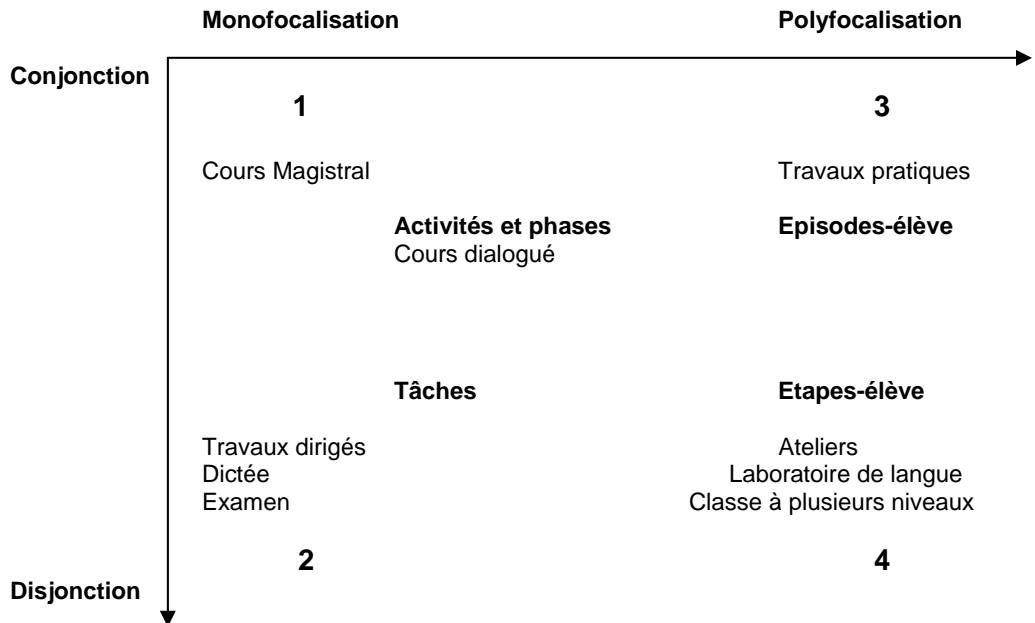


Figure 3 : Quatre types de focalisation des actions des élèves en situation didactique : une illustration



Ces catégories de focalisation ne sont pas sans rapport avec les types d'unités que nous avons postulés (Bouchard 2009). Dans les deux cas, l'enjeu didactique est celui des degrés de dévolution de la responsabilité de son apprentissage à l'élève. Les activités et les phases, moments de monofocalisation conjointe, programmés, s'opérant sous la houlette de l'enseignant s'opposent aux tâches, moments de monofocalisation disjointe (image 2) qui laissent plus de liberté aux apprenants pour résoudre la même situation problème. Quant aux « étape –élève » qui correspondent à l'émergence non prévisible dans la vie collective de la classe d'échanges centrés sur un apprenant particulier et la résolution de ses propres problèmes d'apprentissage, elles relèvent typiquement de la polyfocalisation disjointe (image 3). S'en rapprochent sur le mode de la polyfocalisation conjointe, les épisodes-élève où ces derniers sont amenés à contribuer différemment à un travail segmenté, distribué.

4. Discussion-conclusion : simultanété, focalisation et compétence professionnelle de l'enseignant

Cette notion de simultanété qui combine les phénomènes de pluralité (nombre d'élèves impliqués) et de temporalité (moments successifs de la classe) est centrale pour la profession d'enseignant. Ce dernier vise l'apprentissage de tous et doit savoir dynamiser chacun en lui confiant momentanément au moins la responsabilité de son apprentissage. Cette individualisation conduit à faire se juxtaposer dans la classe tout un ensemble d'actions et d'événements simultanés que nous avons tenté de circonscrire dans le tableau ci-dessous et qui pourrait constituer un début de grille de lecture des situations de classe pour qui souhaiterait développer une réflexion sur les deux compétences professionnelles « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » et « organiser le travail de la classe » énumérées dans le référentiel des dix compétences professionnelles, et définies et attendues à l'issue de la formation initiale des enseignants par les autorités éducatives.

Figure 4 : Composantes de la simultanété interactionnelle en classe

<u>Gestes/ Actions/Évènements distincts se produisant à un même moment</u>
- nature : AV / ANV / AV+ANV
- durée relative : micro vs. macro
- nombre d'actions prises en compte
- nombre d'acteurs impliqués
- liens entre ces événements : liés /autonomes
- similitudes/différences de/entre ces événements
- statuts des acteurs participant à ces événements :
- maître
- X élèves/apprenants
- Y autre(s)

- déclencheur : auto / hétéro
 - maître
 - élève/apprenant
 - autre
- degrés de simultanéité : moment de déclenchement, moment de clôture, déroulement
 - simultanéité stricte
 - enchâssement
 - même déclenchement et clôture différente
 - même clôture mais déclenchement différent
 - chevauchement
- transition entre évènements ?
 - 0/1
 - intervention maître
 - intervention élève

Garder le contrôle d'un tel ensemble exige une grande maîtrise professionnelle : d'une part, il faut savoir organiser a priori son enseignement en conséquence ; d'autre part, il faut savoir gérer habilement les transitions entre moments collectifs et moments plus individuels. Par des consignes et des interventions opportunes (Rivière 2008), il doit assurer la synchronisation au sein du grand groupe aussi bien que permettre le surgissement d'initiatives individuelles.

Enfin, cette présente étude liminaire sur la simultanéité interactionnelle en classe pourrait être utilement suivie d'une seconde étape consistant à lier diversité des focalisations et logiques de construction de savoirs, par exemple en « pistant » sur des séquences de classe à empan temporel diversifié, l'exposition, la construction et la circulation des savoirs en fonction de cette (poly/mono)focalisation, des formats de classe et modalités de travail choisis par l'enseignant.

Robert BOUCHARD & Véronique RIVIERE

robert.bouchard@univ-lyon2.fr, veronique.riviere@univ-lyon2.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD R. (2009). « Le cours (de langue) entre programmation et négociation », in Trevisi-Canelas S. (ed), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Ellug, Grenoble, 75-9,
- BOUCHARD R. et PARPETTE C. (2010). « Plurisémioticit  et multimodalité dans un CM scientifique » in Rabatel A. (dir.) *Les reformulations polys miotiques dans des contextes didactiques et professionnels*, PUFC, Besançon
- BRASSAC Ch. (2000). Intercompr hension et Communiaction®, In A.-C. Berthoud, L. Mondada ( ds), *Modèles du discours en confrontation*. Berne, Peter Lang, 219-228.
- BUCHETON D., DEZUTTER O. (2008). *Les gestes professionnels en didactique du français: du concept   son étude*, de Boeck

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- FILLIETTAZ L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota bene.
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 1, *La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN E. (1988). La situation négligée. In Y. Winkin (Ed.), *Erving Goffman : Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris Seuil/Minuit.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multi-modal Discourse*. London : Arnold.,
- MONDADA L., PY B., (1994). Vers une redéfinition interactionnelle de la notion d'apprenant, *Actes du 9e Colloque Acquisition des Langues: Perspectives et Recherches, St.-Etienne, 13-15.5.1993*, Saint-Etienne: Université de St-Etienne, 381-396.
- RABATEL A. (2004) "Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs", in A. RABATEL (dir.), *Interactions orales en contexte didactique, Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s')apprendre*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon 29-66
- RIVIERE V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- RIVIERE V. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. In Cuq J.-P., Davin-Chnane F. (eds). *Le Français dans le monde Recherches & Applications* 44, 51-59.
- VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et Langage* Terrains / Editions Sociales