



SE FORMER À L'INTERACTION POUR UN·E ENSEIGNANT·E : QUELS ENJEUX ? QUELS CONTENUS ?

Delphine Odier-Guedj, Professeure Ordinaire, HEP-Vaud

delphine.odier-guedj@help.ch

 **PARAFÉ**

centre participatif de recherche
avec les familles en éducation

hep/ haute
école
pédagogique
vaud



lasalé

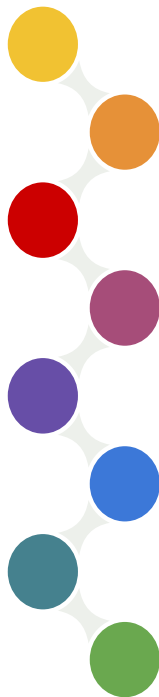
LABORATOIRE SUR L'ACCROCHAGE SCOLAIRE
ET LES ALLIANCES ÉDUCATIVES



Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale

CC BY-NC

AGENDA



Les interactions en bref...

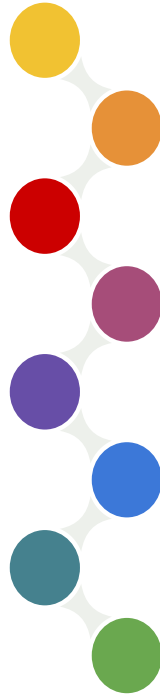
L'interaction au cœur des métiers de l'enseignement

Mais sur quoi se former ?
Quel sens cela fait-il pour vous? (focale sur 3 éléments).

Go to www.menti.com and use the code 8882 9644

Implications et questions

Les interactions en bref



Co-construction

- d'un sens commun
- contextualisé au
- fil des tours de parole entre deux (ou plus) interactants qui ont/ou pas
- ✓ une histoire en commun
- ✓ une connaissance des codes linguistiques, culturels

Vidéo 1

$\frac{1}{2}$ yeux fermés

$\frac{1}{2}$ yeux ouverts

1. De quoi s'agit-il ?
2. Comment le savez-vous?

- Le corps est présent et joue un rôle essentiel (non verbal): mimiques, déplacements, gestes. Il est en décalage ou non avec le langage, le précède, suit, l'anticipe.
- Les objets et l'environnement physique sont tout autant important dans
 - leur usage,
 - leur détournement,
 - les implicites qu'ils induisent.
- Nous interprétons **les signes** en lien avec nos connaissances des situations que l'on connaît, reconnaît, attend.
 - Ce à quoi nous nous attendons est **lié à une série d'indices** (appelés **indices de contextualisation**) tant verbaux, paraverbaux que non verbaux.

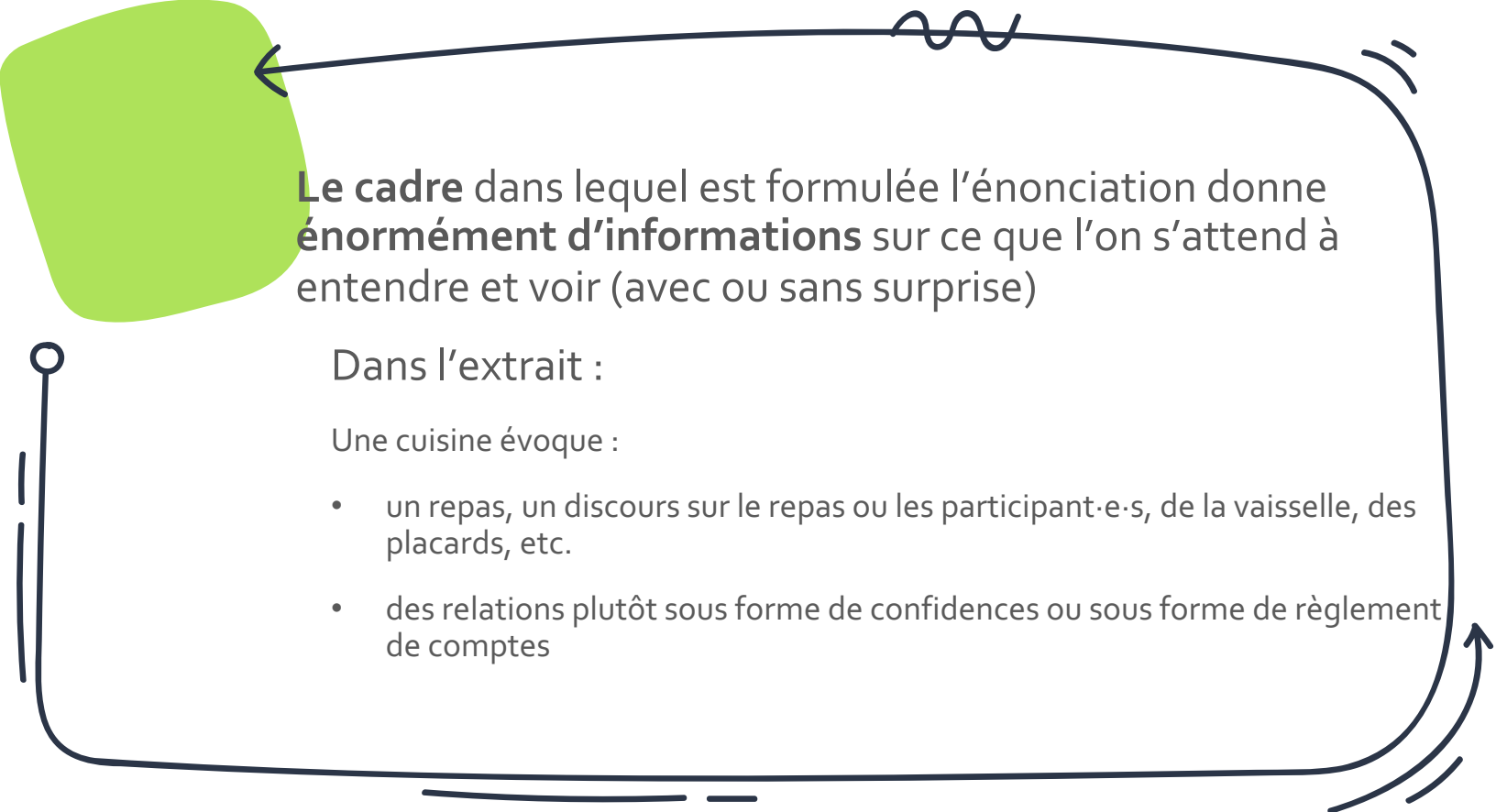
Ces indices n'ont de sens que dans la situation précise et dans leurs liens aux autres indices.

INTERACTION



Écouter cet extrait du film.

Quels indices vous permettent de comprendre la situation ?

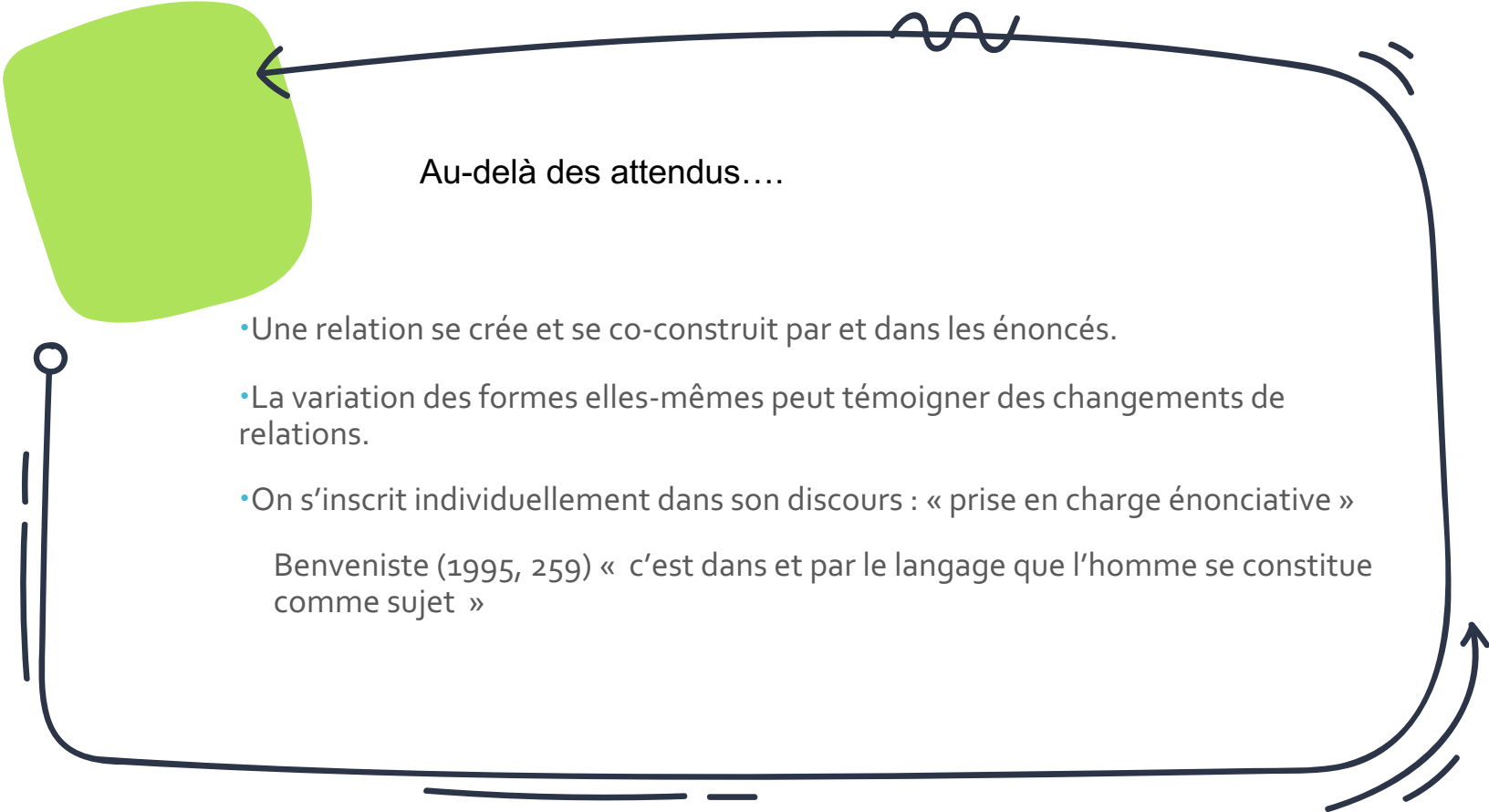
A hand-drawn frame in black ink surrounds the text. On the left, a green rounded rectangle highlights the word 'cadre'. At the top, a wavy line connects the left and right sides. On the right, a double-lined arrow points upwards. At the bottom, a double-lined arrow points to the right. On the left, a vertical line with a small circle at the top and a dashed line below it is present.

Le **cadre** dans lequel est formulée l'énonciation donne **énormément d'informations** sur ce que l'on s'attend à entendre et voir (avec ou sans surprise)

Dans l'extrait :

Une cuisine évoque :

- un repas, un discours sur le repas ou les participant·e·s, de la vaisselle, des placards, etc.
- des relations plutôt sous forme de confidences ou sous forme de règlement de comptes



Au-delà des attendus....

- Une relation se crée et se co-construit par et dans les énoncés.
- La variation des formes elles-mêmes peut témoigner des changements de relations.
- On s'inscrit individuellement dans son discours : « prise en charge énonciative »

Benveniste (1995, 259) « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet »

En
bref....

Boucles
Spirale

Lorsque les personnes interagissent entre elles, elles prennent à tour de rôle un « tour de parole ».

→ Chacun prend la parole à son tour, pourtant dans le temps où un locuteur est silencieux, il n'est pas inactif.

→ Le locuteur silencieux : anticipe, reformule, se rappelle, interprète, prépare son discours, se questionne etc.

- ◆ Le locuteur **A** **initie** une interaction,
- ◆ le locuteur **B** **répond**
- ◆ pas forcément avec une phrase de type réponse-ex. commentaires,
- ◆ cela peut être un signe visuel, un murmure, etc...,
- ◆ le locuteur **A** **maintien** l'interaction en poursuivant et ainsi de suite jusqu'à épuisement du thème.

Que font
les élèves?

Que font les
professionnel·
le·s ?

Les locuteurs qu'ils se connaissent ou non utilisent, interprètent et croisent des éléments pour co-construire leur message :

- leur environnement direct
- leur culture
- leur connaissance des interactions, de la langue, des codes gestuels etc..
- leur connaissance de l'interlocuteur, interlocutrice par exemple....
- × Ils identifient **où ils sont et ce à quoi s'attendre** dans un tel lieu ou une telle situation;
- × tous les **implicites liés à la connaissance de la personne**, leurs propres habitudes pour discuter;
- × les **objectifs** de l'interaction;
- × le **type de formule** que l'on peut employer culturellement;
- × le **type de gestes ou de mimiques attendus**, l'habillement souhaité;
- × Etc

Est-ce
clair pour
tout le
monde?

Vivre des
situations
pour les
comprendre



L'interaction n'est pas le fruit du hasard et n'est pas automatiquement intelligible pour l'autre.

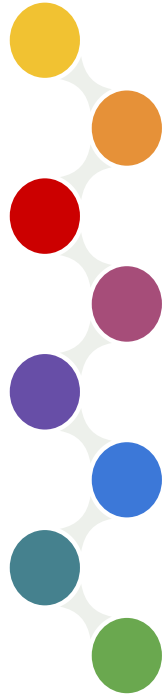
Co-construction
coopération ajustement pour **finir des boucles** et passer aux suivantes....

- « parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orrecchioni, 1998, 55)



2

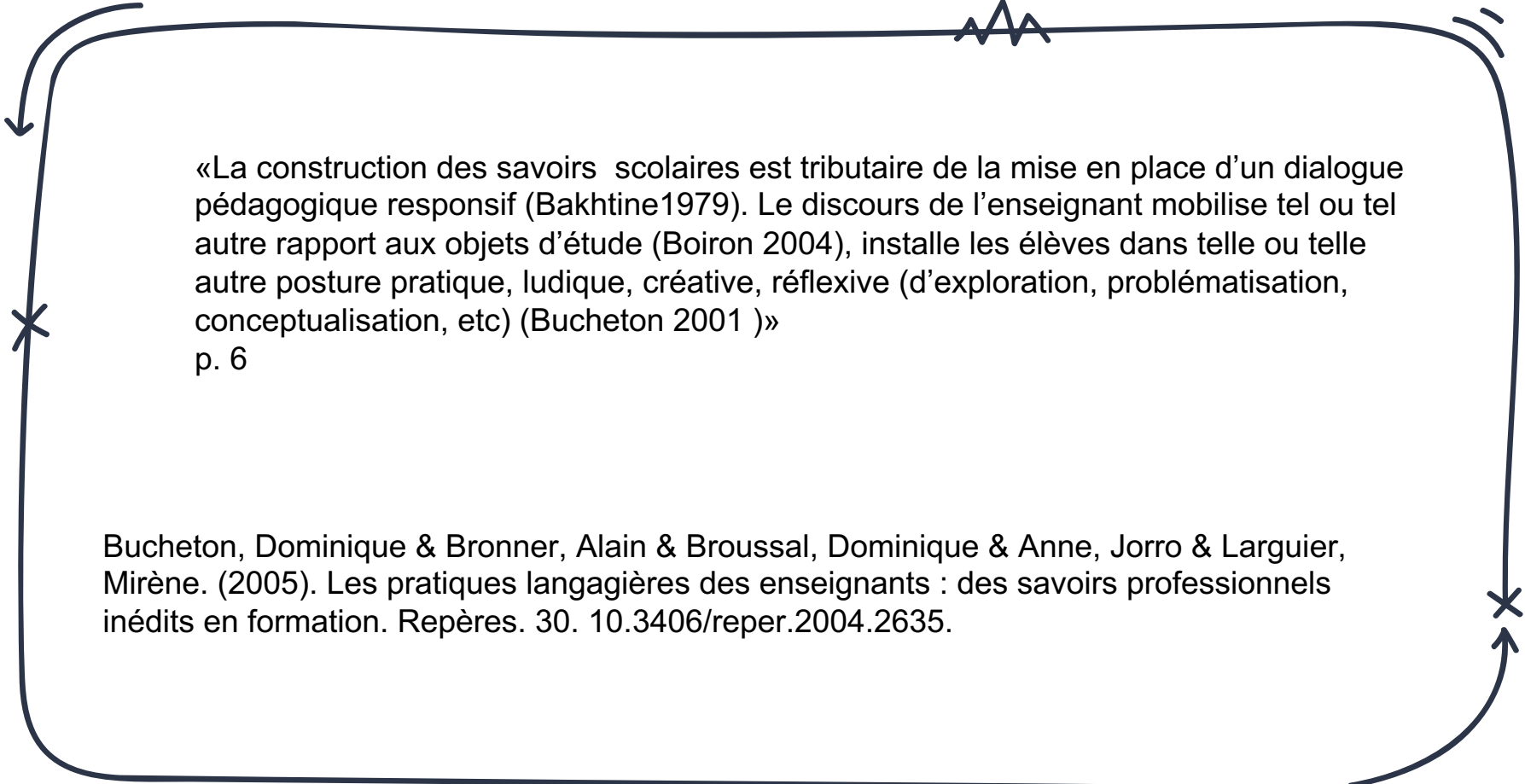
On apprend dans et par
l'interaction



Les interactions au cœur des métiers de l'enseignement

Tant d'indices de contextualisation à prendre en
compte tout le temps, avec diverses focalisations





«La construction des savoirs scolaires est tributaire de la mise en place d'un dialogue pédagogique responsif (Bakhtine 1979). Le discours de l'enseignant mobilise tel ou tel autre rapport aux objets d'étude (Boiron 2004), installe les élèves dans telle ou telle autre posture pratique, ludique, créative, réflexive (d'exploration, problématisation, conceptualisation, etc) (Bucheton 2001)»

p. 6

Bucheton, Dominique & Bronner, Alain & Broussal, Dominique & Anne, Jorro & Larguier, Mirène. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. Repères. 30. 10.3406/reper.2004.2635.



Interagir avec....

Les élèves, un élève



Une famille, des familles

Une multitude de personnes qui ont divers connaissances, savoirs sur le monde, sur les interactions, cultures professionnelles etc.

Des intervenant·e·s, professionnel·le·s, collègues etc.





De la planification à la rétroaction

Avant
penser les interactions/le langage/ les déplacements/ le non verbal....



Pendant
ajuster/réajuster sur le vif....

Après
se rappeler, revivre,
raconter/écrire/discuter/modifier...





Non
verbal

regarder, écouter,
prendre, pointer,
gesticuler, montrer,
dessiner, utiliser
des objets, livres, se
situer dans
l'environnement
etc.....

Verbal et
paraverbal

se taire, répondre,
repandre, demander,
rajouter, proposer,
donner la parole,
parler fort, doucement,
vite/lentement ...



**donner du sens,
interpréter du sens, faire
avec l'imprévisible
co-construire du sens**

comprendre ce que l'autre comprend, ou ne
comprend pas, s'ajuster, interpréter, proposer
de nouvelles pistes

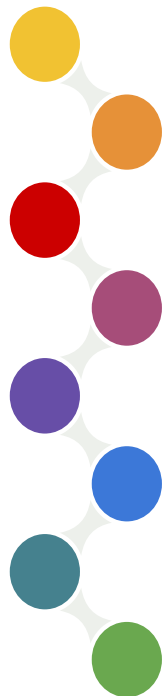
Emotions
vécus,
histoires



Pourquoi mieux comprendre les interactions dans les métiers de l'enseignement ?

- Apprendre à l'élève à repérer l'organisation d'une «action langagière» : lui faire vivre de multiples expériences pour les comprendre/les décoder;
- Soutenir le développement du langage de tout élève;
- Permettre une participation la plus complète possible quel que soit le niveau de langage oral de la personne (sans faire ou dire pour lui/pour elle);
- Comprendre ce qui se joue dans l'apprentissage pour l'élève et comment les types d'interactions mises en place permettent d'accéder au sens donné par l'élève.....
- Et..
- Et...
- Et...

}



Mais sur quoi se former ?

Quel sens cela fait-il pour vous ?

Les enjeux de se former à l'interaction ...

- Nombres des aspects à considérer : les prendre un par un
- Apprendre à observer les indices (vidéos hors situation éducative, en situation - exemples, soi-même)
- Observer/comprendre ce qui se joue dans l'action in situ



Les enjeux de se former à l'interaction ...

- Temps
- Espace sécur e (essayer, ajuster, tenter   nouveau, intérioriser)
- Groupes
- Et... et ...et...



3 thèmes seulement

Un va et vient

- Présentation
- Réflexion individuelle sur Mentimeter
- Partage collectif rapide (mémoire collective gardée)

Conscientiser
ce que l'on
fait en
interagissant

Actes de langage

quand on parle/interagit
on agit sur son environnement/ ses locuteurs



Implicitement ou explicitement

Il existe diverses typologies des actes
de langage (Austin, Searle, Verdelhan)

Conscientiser
ce que l'on
fait en
interagissant

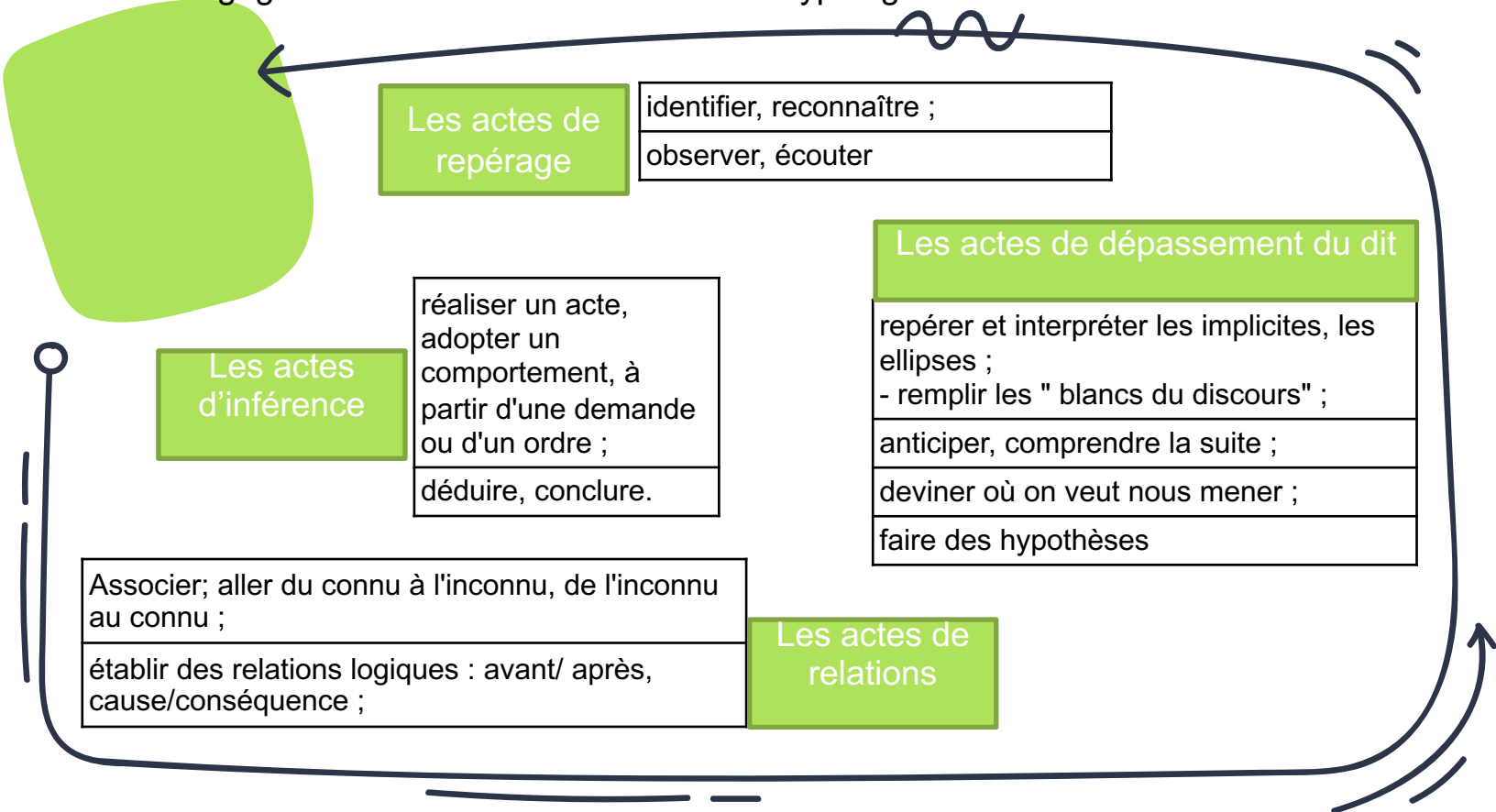
Qu'est ce qui est fait au travers du langage ?

Conscientiser
ce que l'on
fait en
interagissant

Demander implicitement	« faut les tomates »
Demander explicitement	« attends, deux petites secondes » « est-ce qu'il y en a assez mamie ? »
Faire agir / ordonner Implicitement ou explicitement	« ok, viens papi » « viens ici chéri » « attention à la salade »
Commente/ congratule	« il a du plaisir » « surtout avec son papi »
Informé	« tu vois là, sur les semis, il y a une petite assiette orange »
Encourager	« bonne idée », « tu fais ça très très bien »
Proposer / demande implicite	« tu veux la prendre pour y mettre les pommes de terre »
Expliquer	« y'a beaucoup de terre mais on va les laver »
Commenter pour demander implicitement	« y'a plus beaucoup de places » « non »

Les actes de langage à l'école.

Typologie de Verdelhan



Les
actes de
langage
à l'école
??

Les actes de
classement

trier entre fait et subjectivité ;
hiérarchiser les événements, les émotions ;
organiser le discours entendu.

inventer (une suite, un discours semblable, différent...)
se donner une position, réagir (approuver, ne pas être d'accord...).

Les actes de
création

Go to www.menti.com and use the code 8882 9644

SO WHAT ?



Conscientiser
mon style
dans les
interactions
à tel ou tel
moment

7 styles proposés par Hanen

déterminer la réussite ou l'échec d'une interaction.

1. La metteuse en scène

Dans ce rôle, l'éducatrice maintient un grand contrôle sur les enfants ainsi que sur leurs activités. Elle passe beaucoup de temps à faire des suggestions, à donner des directives et à poser des questions. Cette attitude indique aux enfants que leur participation doit se borner à suivre les instructions données. Bien qu'il soit nécessaire que l'éducatrice donne des directives aux enfants de temps à autre, une telle approche, lorsqu'elle devient prédominante, fait en sorte qu'il est très difficile pour les enfants d'être spontanés et de participer activement aux interactions.

Les éducatrices adoptent fréquemment le rôle de la metteuse en scène avec les enfants présentant des retards de langage, particulièrement lorsqu'elles se concentrent sur l'enseignement de nouvelles compétences et sur le fait de « faire parler l'enfant ».



Apprendre à parler avec plaisir

Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance

Deuxième édition



Elaine Weitzman et Janice Greenberg

Suggestions, contrôle de l'activité	Peu de co-construction
Directives	Suivre les directives

Bonjour, M. Marionnette!
Dis-lui bonjour! Il est venu
te rendre visite...



2. L'amuseuse

Dans ce rôle, l'éducatrice est très enjouée et amusante, mais elle domine le jeu et la conversation; les enfants ont donc moins souvent l'occasion de participer activement à l'interaction.

Les éducatrices assument souvent un rôle d'amuseuse avec les enfants présentant un retard de langage ou avec ceux qui ont un style de conversation passif ou réticent. Lorsqu'il est rare pour un enfant d'amorcer une interaction ou de répondre lors des activités, il est tout naturel que l'éducatrice essaie n'importe quoi pour obtenir une réaction!

Amuser, dominer le jeu et la conversation	Peu de co-construction
Tenter d'obtenir des réactions	Regarde, écoute seulement

Peu de co-construction
Regarde, écoute seulement



3. La chronomètre

Dans ce rôle, l'éducatrice presse les enfants dans leurs activités et leurs routines afin de respecter un horaire fixe. Les horaires chargés font partie de la vie dans les centres de la petite enfance, mais le rôle de chronomètre peut avoir pour effet de limiter énormément les interactions, et c'est d'ailleurs fréquemment le cas.

Les éducatrices finissent parfois par jouer le rôle de chronomètre auprès des enfants ayant des besoins spéciaux qui peuvent éprouver des difficultés à suivre les autres enfants.

Faire avancer	Limite les interactions
Faire vite, presser	Difficultés à suivre

4. La spectatrice silencieuse

Dans ce rôle, l'éducatrice demeure près des enfants, mais elle participe peu aux interactions, même à celles qui sont amorcées par les enfants.

Les éducatrices deviennent fréquemment des spectatrices silencieuses avec les enfants indépendants, car ceux-ci préfèrent souvent jouer seuls.



Rester là en silence	
Laisser aller	Pas de co-construction

préfèrent souvent jouer seuls.

André, tu as besoin d'aide?
Laisse-moi attacher ton
manteau...



5. La toute-prévenante

Dans ce rôle, l'éducatrice présume que l'enfant est incapable d'exprimer ses besoins, alors elle parle à sa place ou propose de l'aider avant même que l'enfant n'en ait exprimé le besoin. Cela peut refléter le fait que l'éducatrice souhaite aider l'enfant ou réduire sa frustration; toutefois, l'enfant finit par apprendre qu'on n'a pas beaucoup d'attentes vis-à-vis de lui.

Les éducatrices assument souvent le rôle de toute-prévenante auprès d'enfants présentant un retard de langage parce que ceux-ci éprouvent souvent des difficultés à se faire comprendre.

Présumer des besoins	Pas beaucoup d'attentes
Parler à la place de..	Peu de co-construction

6. La meneuse de claque

Dans ce rôle, l'éducatrice encourage souvent les élèves et devient très enthousiaste à la moindre réussite de l'enfant, qu'elle soit petite ou grande. Elle utilise souvent les mots « bon » ou « bien » : « Beau travail! », « C'est bien de rester assis! » « Bien dit! » Elle est absolument convaincue que le renforcement positif est d'une grande utilité. Ses éloges semblent donner beaucoup de plaisir aux enfants. Elle prodigue des éloges à tous les enfants de sa classe, mais particulièrement à ceux qui sont des communicateurs réticents ou qui présentent un retard du développement.

Toutefois, les enfants peuvent devenir trop dépendants des éloges, et il est possible qu'ils n'apprennent pas à se motiver eux-mêmes pour apprendre de nouvelles compétences ou relever de nouveaux défis. De plus, la meneuse de claque met généralement fin à la conversation avec ses éloges : l'interaction se poursuit rarement après qu'elle a félicité l'enfant.



Encourager la moindre réussite	Peu de co-construction
Prodiger des éloges	Pas de maintien



7. L'éducatrice attentive et sensible

Dans ce rôle, l'éducatrice est très sensible aux capacités, aux besoins et aux intérêts de l'enfant. Elle réagit avec chaque enfant de façon chaleureuse et avec intérêt, ce qui encourage l'enfant à participer activement aux interactions, aussi bien avec elle qu'avec ses pairs.

Analyser les besoins	Favoriser la co-construction
Témoigner son intérêt	Soutenir le plaisir

Go to www.menti.com and use the code 8882 9644

SO WHAT ?



Utiliser des stratégies pour s'aider : ex... OWL Hanen



O- Observer

Accorder une attention particulière pour voir ce que l'élève veut dire
Prendre en compte tous les aspects (verbaux, non verbaux, paraverbaux)

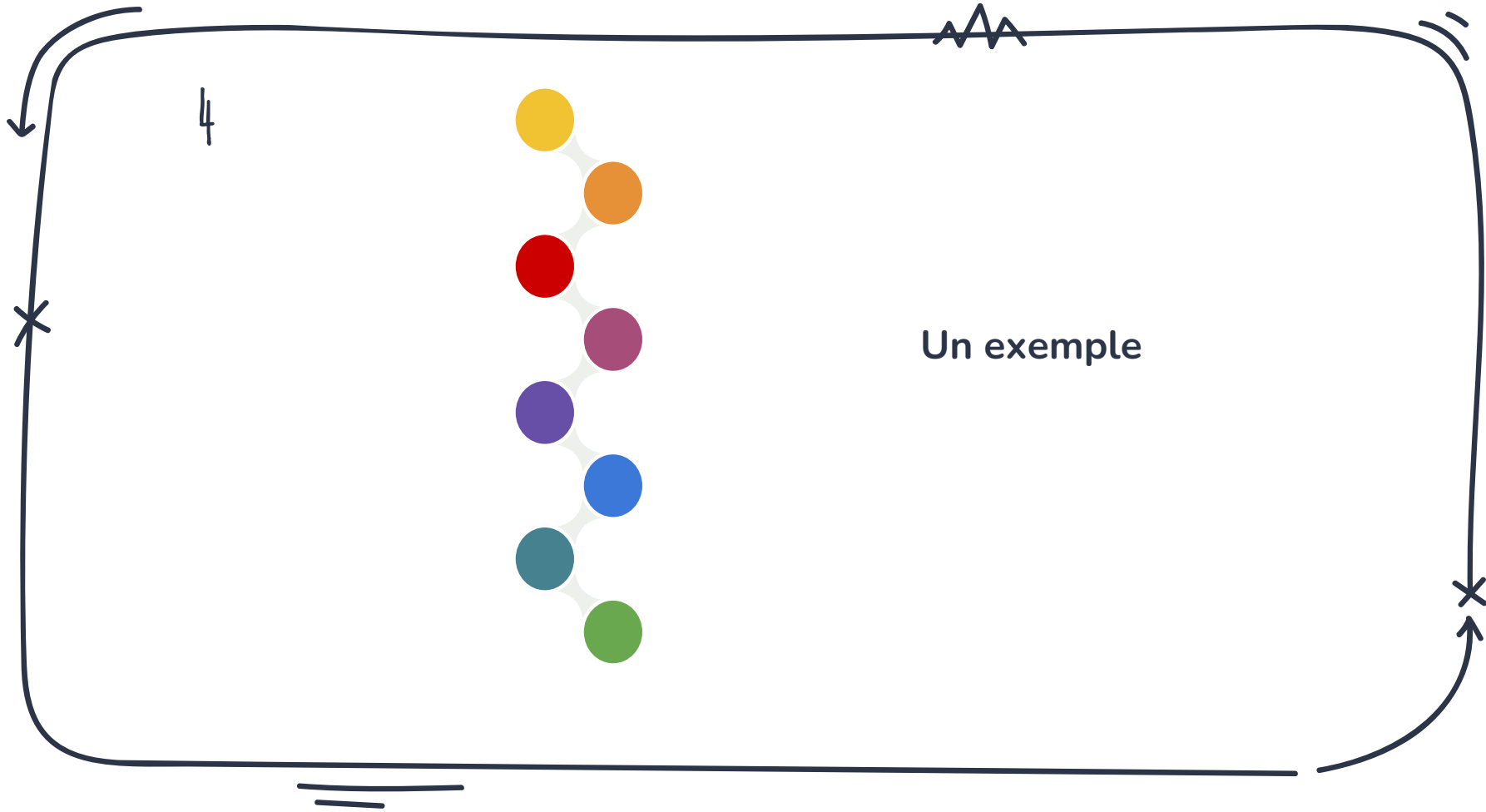
A – Attendre

Laisser le temps à l'élève d'amorcer une interaction (plus qu'une seconde)
avant de parler/continuer soi-même

Se positionner dans le corps (inclinaison, orientation, regard), l'attitude pour
donner des indices que l'on est un interlocuteur

E- Ecouter

Se concentrer sur ce que dit l'élève (pas sur ce qu'on imagine qu'il va dire,
devrait dire).



Cours UQAM:
exemple
d'analyse sur
une grille
avec 35 items

Objectifs

- ✓ Fermer les boucles d'interaction.
- ✓ Être plus attentive aux initiatives des élèves pour interagir.
- ✓ Mettre en place des activités qui suscitent l'interaction en classe.
- ✓ Apprendre à leur laisser le temps.
- ✓ Amener chaque élève à accomplir une tâche particulière dans l'activité.



Stratégies d'Hanen utilisées

Fermer les boucles d'interaction

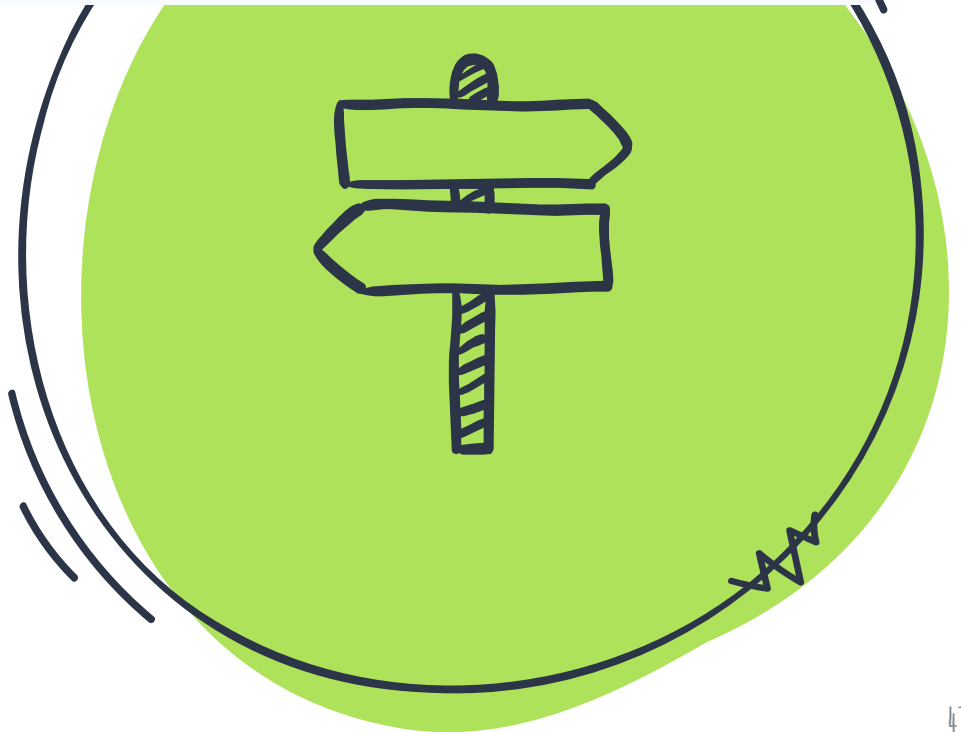
- *Principe 1 (OWL)*
 - ✓ Observer, Attendre, Écouter

Être plus attentive aux initiatives entreprises par les élèves

- *Principe 1 (OWL)*
 - ✓ Observer, Attendre, Écouter
- *Principe 3 (ROCK)*
 - ✓ Opportunité

Go to www.menti.com and use the code 8882 9644

SO WHAT ?



DISCUSSION: IMPLICATIONS

- X Cursus de formations:
analyse de la pratique
- X Développement
professionnel: avoir
du temps
- X Apprentissage;
- X bien être à l'école;
- X participation.







QUELQUES CITATIONS

DES ÉTUDES SUR L'INTERACTION À L'ÉCOLE



◆ Enseignement de l'oral en interaction

« pas seulement d'acquérir un vocabulaire et des règles de grammaire, mais davantage de comprendre l'organisation d'une action langagière, ou plus globalement d'une activité pratique, de savoir interpréter les différents marqueurs qui ponctuent l'échange et en modifient parfois le sens, d'identifier les différentes structures lexicales ou syntaxiques du français parlé (Ravazzolo *et al.*, 2015), de détecter les expressions figées (Tutin, 2019), mais également d'appréhender la prosodie des productions et d'assimiler les variantes phonétiques (Racine *et al.*, 2012), de repérer les regards, les mimiques, les gestes et les postures du corps qui peuvent accompagner voire remplacer les productions verbales (Mondada, 2017).»

DES ÉTUDES SUR L'INTERACTION À L'ÉCOLE



♦ Le soutien langagier des élèves

Chabanne et Bucheton (2002, p. 19) « enseigner, c'est étayer. »

«C'est par les différentes interactions qu'il a avec l'adulte, qui agit comme expert du langage, que l'enfant novice apprend comment fonctionnent les interactions et l'alternance des tours de paroles, les formes lexicales appropriées et leur prononciation (Canut et al., 2013 ; Florin, 2010). C'est donc à travers l'interaction dans les routines, les jeux et les soins que se font, petit à petit, ces apprentissages. L'adulte prodigue un étayage à l'enfant, puisqu'il prend en charge une partie de la tâche (qui touche ici le langage) pour que l'enfant puisse bien s'exprimer et comprendre» Andréa Lavigne thèse

DES ÉTUDES SUR L'INTERACTION À L'ÉCOLE



♦ Le soutien langagier des élèves

exagère les caractéristiques du langage
simplification de la syntaxe (Maillart et al., 2011).
rôle essentiel des répétitions, reprises totales ou partielles des énoncés de l'enfant; des reformulations, ajouts et corrections de l'adulte (Bernicot et al., 2006 ; Canut et Espinosa, 2016 ; De Weck, 2006 ; Veneziano, 1997).

Ochs et Solomon (2005) l'interlocuteur généreux (« generous interlocutor ») l'adulte avec l'enfant ayant un TSA pour soutenir d'autant plus que le décalage est grand.

REFERENCES INDICATIVES

Austin, J.L. (1962) 1970, Quand dire c'est faire, Paris, Seuil.

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. Repères: recherche en didactique du français langue maternelle, 30, 33-53.

Canut, E., Husianycia, M. et Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. Éla. Études de linguistique appliquée, 202(2), 141-153.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs. Presses universitaires de France.

Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. Pratiques, 129-130, 71-88.



REFERENCES INDICATIVES

Quelques ouvrages d'Ervin Goffman

La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi, Minuit, « Le sens commun », Paris, 1973 (traduction par A. Accardo ; édition originale : The Presentation of Self in Everyday Life, University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre, Édimbourg, 1956 ; Doubleday Anchor, New York, 1959).

Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux, Minuit, « Le sens commun », Paris, 1968 (traduction par L. Lainé ; édition originale : Asylums : Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates, Doubleday Anchor, New York, 1961).

Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Minuit, « Le sens commun », Paris, 1975 (traduction par A. Kihm ; édition originale : Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1963).



REFERENCES INDICATIVES

Gumperz, J. (1989). Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Les Éditions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations. Armand Collin.

Lavigne, A., Odier-Guedj, D. & Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ? Éducation et francophonie, 50(1).

Ochs, E. et Solomon, O. (2005). Practical logic and autism. Dans C. Casey et R. B. Edgerton (dir.), A companion to psychological anthropology: Modernity and psychocultural change (p.140-167). Blackwell.

Odier-Guedj, D. (2018). Enseigner l'interaction en formation continue universitaire : travailler avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. In I. Vinatier, L. Fillietaz & M. Laforest (Eds), L'interaction : Outil de Formation Professionnelle et de Recherche (pp. 103-126). Éditions Raison et Passions.



VOS PROPOSITIONS SUR MENTIMETER

[Vos propositions dans Mentimeter: fichier à télécharger](#)

Merci pour votre participation

