

ATTENTES, PERCEPTIONS, JUGEMENTS ET COMPORTEMENT DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE

CHRISTINE ARNAUD

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

RESUMEN

El presente artículo trata de las expectativas, las percepciones y las opiniones de los alumnos de lengua extranjera. Está basado en una tesis de doctorado (Arnaud, 1999) titulada: “Les enseignants et les apprenants en classe de langue étrangère. Étude des aspects affectifs”, y en una investigación posterior que aborda los aspectos afectivos y cognitivos relacionados con la corrección de errores. Definimos y analizamos determinados parámetros de tipo afectivo, tales como la implicación, la motivación, la extraversión y la espontaneidad, el hecho de sentirse cómodo en clase o ansioso, el miedo a equivocarse, la cohesión del grupo y la adhesión al profesor. En esta perspectiva fueron entrevistados 34 alumnos antes y después de un curso intensivo de verano, habiendo sido también observados y filmados en el transcurso del mismo.

PALABRAS CLAVE

Afectividad, percepción, opiniones, implicación, motivación, espontaneidad, cohesión de grupo.

RESUME

Nous abordons dans cet article les attentes, les perceptions et les jugements des apprenants de langue étrangère. Nos réflexions sont basées sur la thèse de doctorat (Arnaud, 1999) intitulée : « Les enseignants et les apprenants en classe de langue étrangère. Étude des aspects affectifs » et sur une recherche postérieure qui analyse les aspects affectifs et cognitifs en rapport avec la correction d'erreurs. Nous définissons et analysons certains paramètres d'ordre affectif, tels que l'implication, la motivation, l'extraversion et la spontanéité, le fait de se sentir à l'aise en classe ou anxieux, la peur de se tromper, la cohésion de groupe et l'adhésion au professeur. Pour ce faire, 34 élèves ont été interrogées avant et après

un cours intensif d'été et observés et filmés tout au long de ce cours.

MOTS-CLES

Affectivité, perception, jugements, implication, motivation, extraversion, spontanéité, cohésion de groupe.

ABSTRACT

This article deals with the expectations, perceptions and opinions of foreign language students. It is based on a doctoral thesis (Arnaud, 1999) entitled: "Les enseignants et les apprenants en classe de langue étrangère. Étude des aspects affectifs", and in subsequent research touching on the emotional and cognitive aspects of the correction of errors. Certain emotional parameters –such as implication, motivation, extroversion and spontaneity, feeling at ease or anxious in class, fear of making mistakes, group cohesion and contentment with the teacher– were defined and analysed. From this perspective, 34 students were interviewed before and after an intensive summer course, as well as being observed and filmed during the course.

KEY WORDS

Affective factors, perception, opinions, implication, motivation, extroversion, spontaneity, group cohesion.

Nous aborderons dans le présent article le rôle de l'affectivité dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement les jugements portés par les apprenants sur leur expérience d'apprentissage, ainsi que les comportements adoptés par ces derniers en classe de langue étrangère. L'affectivité est reconnue de manière générale comme un facteur décisif, qui conditionne le climat de la classe, la dynamique du groupe, les interactions entre élèves, la motivation des apprenants, l'adhésion au professeur, etc. La composante affective est considérée, aux côtés de la composante cognitive, comme exerçant une influence capitale sur le bon déroulement d'un cours de langue étrangère. Toutefois, malgré des déclarations de principe, elle est souvent reléguée au second plan et traitée en termes vagues ne dépassant pas le stade des bonnes intentions.

Les enseignants ressentent un besoin de plus en plus pressant de trouver des solutions aux dysfonctionnements se produisant en cours. Ils s'aperçoivent qu'il est de plus en plus difficile d'intéresser l'élève, d'obtenir qu'il se concentre sur une

activité, qu'il écoute, qu'il communique... Daniel Coste (Coste, 1984: 16) remarquait que les LE (langues étrangères) constituent la seule matière où l'objectif d'apprentissage et le médium utilisé pour atteindre cet objectif se confondent. L'apprenant est d'autant plus fragilisé qu'il est amputé de cette capacité de communiquer, puisqu'il doit utiliser une langue qu'il ignore, au moins partiellement, pour apprendre cette même langue. Les limitations du verbal, en particulier chez des débutants, pourraient avoir comme effet d'amplifier le relationnel et l'affectif, qui de ce fait occupe une place prépondérante.

Mais si le professeur, pour bien enseigner la langue cible, est tenu d'établir une communication au sein de la classe, il doit le faire aujourd'hui dans des conditions qui ne sont pas optimales. En effet, la difficulté qu'ont les jeunes en particulier à écouter l'autre, à être attentif à l'autre, à dialoguer véritablement, accroît les difficultés des professeurs de langue, dans la mesure où la communication en général pose problème. Mais le discours adopté en cours de langue peut également contribuer à rendre difficile une communication « authentique ». Il est souvent difficile, dans notre cadre institutionnel, de permettre à l'élève de faire entendre une parole personnelle. À ce propos, F. Carraud (2005: 75) s'interrogeait sur le silence de certains élèves en cours de LE :

Comment expliquer le silence de certains élèves lors des débats ? Oser parler c'est prendre un risque, c'est s'exposer. Or, les élèves ne sont pas habitués à avoir une parole personnelle en classe. Faire entendre une parole personnelle en classe est une rupture, ou du moins un changement assez radical, du contrat didactique implicite dans les écoles françaises. Cette rupture du contrat didactique est différemment comprise et acceptée par les élèves qui peuvent avoir peur d'être jugés, moqués, évalués...

Dans ce contexte, l'enseignant qui arrive avec plus ou moins de bonheur à établir un bon climat, à faire travailler ses élèves, à les faire parler entre eux, à les impliquer, à les motiver, voudrait savoir quels sont les comportements d'ordre affectif facilitant l'émergence de ces attitudes positives, et obtenir qu'elles ne soient pas seulement le fruit du hasard. Pour ce faire, il faut pouvoir aller au-delà de définitions trop générales et établir un lien entre l'analyse abstraite et les comportements concrets concernant la classe.

Nous rendrons donc compte ici d'une partie des résultats d'une recherche

menée pendant plusieurs années à l'Université de Nancy II et à l'Université Autonome de Barcelone, basée sur un questionnaire et l'observation de classes d'élèves filmés à l'Institut Français de Barcelone (Arnaud, 1999; 2001a et 2001b). Notre échantillon comprenait 13 classes, 13 enseignants et 34 apprenants choisis en fonction de leur plus ou moins grande *facilité* à apprendre le français, sur les attitudes, les attentes, les jugements et les comportements d'ordre affectif des enseignants et des apprenants en classe de LE. Nous présenterons de manière succincte certains résultats de cette recherche. Nous ferons connaître les résultats de nos observations et les points de vue exprimés par les élèves, depuis longtemps déjà au cœur des préoccupations des didacticiens, mais dont la manière de se comporter en classe de LE, n'a pas souvent fait l'objet d'études approfondies. Nous associerons les jugements émis, avant et après le cours, avec les comportements des apprenants en classe, les résultats obtenus au niveau de l'apprentissage et les critères et comportements parallèles des enseignants.

I. DES CRITÈRES POUR L'ANALYSE

L'affectivité : une macro-catégorie

La plupart des chercheurs qui se sont intéressés à la définition du terme d'affectivité sont d'accord pour lui attribuer une nature évaluative. L'affectivité s'exprime quand le sujet émet un jugement, se prononce, prend position. Mais outre sa nature évaluative, l'affectivité est également multiple quant à sa manière de se manifester. Elle est souvent perçue comme un phénomène insaisissable. Freud en personne considérait déjà en 1920 que les *affects* étaient souvent « *intraitables* » (Freud cité par Pagès, 1986 : 58). Au travers des nombreuses définitions qui en ont été données, il ressort que l'affectivité est à la fois un processus dynamique, dans la mesure où elle constitue une sorte de moteur de notre comportement, visible notamment dans une de ses composantes : la motivation. Par ailleurs, elle est également un état, observable dans la façon dont nous réagissons : pâleur de la peur ou de l'émotion, rougeur de la timidité ou tremblement de la frayeur.

Dans le processus d'acquisition d'une LE, l'affectivité intervient en amont ou en aval de ce processus pour favoriser ou pour entraver l'accès au savoir. En amont, elle peut bloquer une information montante, si l'environnement lui paraît

passivité. Avec l'adhésion au professeur, ce sont les 4 paramètres sur lesquels nous nous sommes basée (à la suite d'observations de classe préliminaires assez longues) pour guider les questionnaires et les entretiens aux apprenants et aux enseignants, ainsi que les observations postérieures réalisées.

Parallèlement à la recherche théorique, nous avons tenu à confronter, au cours de diverses formations, ces 5 paramètres à la praxis des enseignants. Et nous avons pu constater que pratiquement tous les problèmes qui se posent dans les salles de classe peuvent être associés à un de ces 5 paramètres. Nous en donnerons quelques exemples :

Les élèves s'ennuient, ils ne s'intéressent pas aux autres cultures, ils sont culturellement intolérants, ils ne sont pas curieux, ils n'ont pas l'esprit ouvert, souple, réceptif aux idées nouvelles, ils sont dépendants de l'enseignant, ils ne sont pas autonomes, ils se montrent indifférents, ils n'expriment pas leurs idées ou leurs sentiments personnels (comportements en rapport avec **l'implication et la motivation de l'élève**)

Ce sont toujours les mêmes étudiants qui répondent, les autres ne prennent pas la parole, ils s'assoient au fond de la classe et évitent d'intervenir, ils n'interviennent que si l'enseignant le leur demande, ils ne posent pas de question, ne demandent pas d'explication, ils ne prennent pas d'initiatives, ils regardent toujours le professeur et ignorent leurs pairs, ils sont très statiques (comportements liés à **l'extraversion / spontanéité de l'élève**)

Ils sont tendus, ils ont peur de se tromper, ils n'osent pas prendre la parole, ils n'osent pas prendre de risques, ils rient nerveusement, ils se moquent des autres, cherchent à faire rire les autres, ils font des apartés, ils sont dissipés et cherchent à attirer l'attention sur eux (un élève dissipé étant souvent un élève inhibé ou ayant une image négative de lui-même, cherchant à être intéressant autrement que par ses performances en LE), ils ne se concentrent pas sur ce qui est fait en classe (comportements associés au fait de **se sentir à l'aise en classe**)

Les élèves ne savent pas écouter les autres, ils n'ont pas envie de parler avec les

souhaite en savoir davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point de pouvoir être accepté à la limite comme membre de l'autre groupe." (Gardner et Lambert, 1972: 3-16). Cette conception a servi de base à de très nombreuses études.

autres, ils ne s'intéressent pas aux autres, ils ne s'intéressent qu'à leurs propres paroles, ils cherchent à accaparer la parole, ils interrompent les autres pour prendre la parole, ils sont jaloux si le professeur s'intéresse à un autre élève, ils ne montrent aucun sentiment particulier pour leurs camarades de classe, ils aiment être toujours à la même place et travailler avec les mêmes élèves, ils n'aiment pas travailler en groupe et ne savent pas le faire, ils ont un esprit compétitif, ils n'acceptent pas les points de vue des autres, se montrent intolérants, ils cherchent à former des petits groupes exclusifs et « excluants » (comportements en rapport avec **la cohésion de groupe / convivialité**)

II. DES COMPORTEMENTS VISIBLES À OBSERVER

Les comportements sont la pointe visible de l'iceberg. Sous cette pointe visible, se cachent les représentations, d'ordre cognitif, les attentes, les attitudes, également de nature affective et évaluative, définies par Fishbein, comme *la prédisposition à adopter une réponse favorable ou défavorable par rapport à un objet donné* (Fishbein, 1975 : 12).

En nous basant sur de multiples recherches réalisées autour des 5 paramètres d'ordre affectif cités 2 et sur nos propres observations, nous avons établi des comportements de la part de l'enseignant, pouvant susciter chez l'élève l'implication, la motivation, l'extraversion, la spontanéité souhaités ; pouvant l'aider à se sentir à l'aise et pouvant donner lieu à une meilleure cohésion dans le groupe. Puis nous avons cherché à établir parallèlement les comportements de la part de l'apprenant pouvant favoriser ces mêmes comportements :

Comportements de l'enseignant pouvant favoriser l'acquisition d'une LE

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Encourager l'implication des apprenants : les encourager à intervenir spontanément, encourager la discussion et l'échange d'idées en classe, s'intéresser à l'apprenant en tant que personne, susciter l'intérêt porté à la culture de la langue cible, éviter de jouer l'homme orchestre et d'accaparer la parole (...)</p> <p>2. Stimuler l'extraversion et la spontanéité de l'élève : encourager les apprenants à intervenir de leur propre initiative, à exprimer des idées et des sentiments personnels, utiliser des thèmes et des matériels motivants, varier les supports, les activités et les</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

2 Cf. Bibliographie dans C. Arnaud 1999.

<p>compétences, éviter de faire subir à l'élève des expériences négatives, de centrer l'attention sur soi, d'accaparer la parole, de diriger en permanence les activités, d'interrompre l'activité du groupe, d'orchestrer le rire du groupe, de centrer à tous moments les activités sur les aspects formels de la langue, encourager l'élève à s'exprimer, plaisanter sans agressivité et sans intention moqueuse, faciliter les relations interpersonnelles, adopter un ton enjoué, enthousiaste, chaleureux, une expression faciale souriante, ouverte, un rythme de travail plutôt rapide, regarder indistinctement tous les élèves, ne pas adopter une position corporelle statique (...)</p>
<p>3. Créer un climat détendu dans la classe permettant à l'élève de se sentir à l'aise : se montrer patient, bienveillant, être disposé à aider l'élève dans la réalisation des activités de la classe, mettre en valeur les bonnes performances, se montrer optimiste par rapport aux résultats à atteindre, établir des rapports amicaux, éviter de faire subir des expériences négatives : moqueries, sarcasme, expressions décourageantes, irritation, impatience, critiques ; adopter un ton patient, compréhensif (non autoritaire, intransigeant, menaçant, irrité), etc.</p>
<p>4. Susciter la cohésion du groupe et la convivialité : faire travailler en tandem ou en groupe, faciliter les relations interpersonnelles, en habituant les apprenants à s'adresser les uns aux autres et non à s'adresser à l'enseignant, par exemple ; s'intéresser aux élèves en tant qu'individus, éviter d'accaparer la parole et de se montrer trop directif, etc.</p>

Comportements des apprenants susceptibles de favoriser l'acquisition de la LE

<p>1. Implication : l'élève prend des initiatives, manifeste ses idées, ses sentiments personnels, réagit de manière personnelle, il adopte un rythme de travail rapide, il se montre immédiatement disposé à la réalisation d'une activité, il s'absorbe dans le travail, il demande des explications, etc.</p>
<p>2. Extraversion / spontanéité : L'élève réagit spontanément, pose des questions, répond sans être interrogé, s'adresse aux autres sans passer par le professeur, se montre peu hésitant, plaisante sans intention moqueuse, expression faciale ouverte, regarde indistinctement professeur et élèves, mobilité dans la classe, etc.</p>
<p>3. Se sent à l'aise en classe : l'apprenant se montre peu hésitant dans les prises de parole, il rit sans nervosité, prend congé amicalement, de manière non formelle, n'évite pas d'intervenir, ne se moque pas des autres, s'exprime à voix haute, son expression faciale et corporelle est détendue, il regarde indifféremment l'enseignant ou ses pairs, son regard n'est pas fixe, etc.</p>
<p>4. Cohésion de groupe, convivialité : L'élève s'adresse directement aux autres, sans passer par le professeur, ils se tourne vers les autres élèves pour les écouter ou leur parler, il montre spontanément de l'intérêt pour les autres apprenants, il travaille</p>

volontiers en groupe, il ne se moque pas des autres, son expression faciale est bienveillante et exprime de la sympathie, etc.

III. LES ATTENTES, LES PERCEPTIONS, LES JUGEMENTS ET LES COMPORTEMENTS DES APPRENANTS

Le recueil des données

Dans une étude préliminaire, 3 enseignants ont été observés en classe pendant un semestre. Cette observation nous a permis de choisir des catégories d'analyse qui postérieurement donnerait lieu à une grille d'observation de l'élève et du professeur. Une fois les grilles d'observation confectionnées, la recherche principale a pu commencer. Les enseignants ont été sélectionnés sur la base de profils didactiques variés (style plus ou moins « intégratif » ou plus ou moins « autoritaire ». Voir à ce sujet Schiffler, 1980: 39-64). Les enseignants étaient relativement jeunes, entre 25 et 45 ans et les élèves entre 18 et 25 ans. Il s'agissait d'un cours intensif d'été de 25 heures par semaine. Les cours ont été observés une ou deux fois puis filmés, avec le consentement des participants, le reste du temps.

Les questionnaires

Les points de vue des apprenants ont été recueillis au travers de deux questionnaires. Le premier devait refléter les attentes des élèves et leur intention d'adopter tel ou tel comportement en classe. L'hypothèse était que leurs attentes et leurs intentions pouvaient influencer sur les comportements adoptés plus tard. Parallèlement à cela, nous nous sommes informés à l'issue du cours des perceptions et des jugements portés sur le cours qu'ils venaient de suivre. Les enseignants ont également été invités à se prononcer sur leurs conceptions psychopédagogiques, ce qui a permis d'associer les réponses des apprenants à celles de leur professeur.

Les comportements

Les grilles d'observation

Nous avons dressé la liste des marqueurs verbaux et non verbaux qui donneraient corps à nos hypothèses de départ. Une fois sélectionnés, nous les

avons décrits de la manière la plus claire possible. Les marqueurs suivants ont été retenus.

Comportement de l'étudiant

L'étudiant intervient spontanément

- **réponses spontanées** : il répond de sa propre initiative, sans que le professeur le désigne pour le faire.
- **questions, remarques, etc.** : il pose des questions et fait des remarques spontanément, c'est-à-dire de sa propre initiative.
- **demande d'explications** : quand il n'a pas compris, il cherche à savoir en demandant au professeur qu'il lui explique tel ou tel aspect qui lui pose problème.
- **pose des questions sur le déroulement du cours, prend des initiatives** : il veut savoir par exemple s'il pourra aller au centre d'auto-apprentissage, s'il aura accès à des supports audiovisuels authentiques, etc.

Il manifeste ses idées, ses sentiments personnels. Réaction personnelle : il ne s'exprime pas en classe seulement pour pratiquer la langue, mais il donne des opinions personnelles, cherche les mots pour exprimer le fond de sa pensée, demande au professeur les mots dont il a besoin pour s'exprimer, interrompt ses camarades ou le professeur, réagit aux idées émises en prenant position et en défendant son point de vue.

Il est immédiatement disposé à la réalisation d'une activité : Il se met au travail immédiatement, sans temps mort (impulsion immédiate le poussant à se mettre au travail ; il ne perd pas de temps à rassembler ses papiers, à faire des commentaires hors contexte ; etc.).

Il s'absorbe dans le travail (vs se distrait) : Une fois au travail, il est concentré, pris par ce qu'il fait. Il semble oublier l'heure et ce qui se passe autour de lui. Ses gestes sont assez vifs. S'oppose au marqueur : se distrait, propre de l'étudiant dont le regard devient vague ou fixe, qui fait des remarques ou bavarde sur des questions externes au sujet traité et dont les gestes sont plus lents.

Il a un rythme rapide de travail. Pas de temps mort dans la réalisation d'une activité : Il termine rapidement la tâche à réaliser. Il ne perd pas plusieurs minutes à discuter

de tout et de rien, parfois dans sa langue maternelle. Il prend une part active à ce qui est fait, qu'il s'agisse d'une activité de groupe ou de tandem.

Il demande des explications sur le cours à la pause, après la classe : Il profite de la pause ou de la fin de la classe pour demander des précisions supplémentaires au professeur sur certains aspects du cours qu'il n'a pas compris.

Il réclame la pause, arrive en retard, s'absente après la pause ou pendant le cours (négatif) : Il peut réclamer la pause verbalement, faire du bruit, rassembler ses affaires ou regarder sa montre ou l'horloge de manière plus ou moins ostensible, aussi bien au moment de la pause qu'avant la fin du cours.

Ton. Intensité de la voix : a) Ton enjoué, enthousiaste (vs monotone, morne); b) Intensité de la voix : On considère que l'apprenant s'exprime à voix haute quand il utilise la même intensité de voix que celle qu'il utiliserait dans la vie quotidienne. Inversement, il peut baisser la voix dans les activités de groupe, comme on le ferait dans une bibliothèque. Lorsque le professeur l'interroge, il parle à peine assez fort pour être entendu. Une partie de la classe n'entend pas.

Expression faciale. Regard

- **ouverte (vs fermée)** : L'expression faciale est ouverte quand elle semble à l'écoute des autres et prête à réagir par un sourire, un éclat de rire, une remarque personnelle, etc. Elle semble fermée quand l'apprenant est impassible, ne donne pas l'impression d'écouter avec intérêt ou de vouloir réagir à ce qui est dit.

- **détendue (vs tendue)** : L'expression faciale détendue est proche de celle que l'on a quand rien ne vient perturber un moment de repos. Les mouvements de la tête sont harmonieux et plutôt lents, de même que les mouvements du regard. Elle est tendue quand les mâchoires et les muscles du visage sont crispés, les gestes de la tête sont nerveux ainsi que les mouvements du regard.

- **regard alerte** : Le regard est alerte quand il est mobile et il se pose sans mouvements brusques d'une personne ou d'un objet à un autre. Les yeux ont un éclat brillant et une fixité momentanée.

- **regarde devant lui, regarde le livre (négatif)** : L'apprenant regarde un point indéterminé situé devant lui et qui ne correspond à rien de précis ou s'absorbe sans raisons dans la lecture du livre ou de notes de classe.

- **regard fixe (négatif)** : Le regard devient fixe au moment où son esprit quitte la

classe pour des parages inconnus.

Position corporelle, gestes indiquant la fatigue (négatif) : L'étudiant retire ses lunettes, se frotte les yeux, ou la base du nez. Il s'affale sur la table, la tête s'incline, etc.

Éléments paralinguistiques : bâillements, soupirs (négatif)

Débit. Rapide (vs lent) : Le débit relativement rapide est supposé être lié à l'extraversion / spontanéité et à l'implication. De même, un débit lent est souvent adopté par une personne qui se sent peu à l'aise ou peu sûre d'elle-même. Nous tenons évidemment compte, pour établir la frontière entre le débit rapide et lent, du niveau de langue de l'apprenant.

Comportement de l'enseignant

Il encourage les apprenants à intervenir de leur propre initiative

- Il ne désigne pas les étudiants qui doivent répondre à ses questions, mais attend que les élèves interviennent spontanément.
- Au contraire, il désigne le plus souvent les étudiants dont il veut obtenir une réponse, sans attendre que ceux-ci répondent de leur plein gré.

Il encourage les apprenants à exprimer des idées et des sentiments personnels : Il instaure dans la classe une communication où c'est le « je » personne, et non le « je » apprenant, qui s'exprime. Il cherche à ce que les apprenants expriment « réellement » leurs idées et leurs sentiments, émettent leurs doutes, expliquent l'usage qu'ils ont fait de la langue en dehors du cours, etc. évitant ainsi que l'impératif de l'apprentissage imprègne et structure en permanence la substance du discours.

Il encourage la discussion en classe, les échanges d'idées : Le professeur multiplie les occasions permettant aux étudiants d'exprimer leur opinion, leur point de vue, et ce, indépendamment du niveau de langue du groupe. Ce critère ne rejoint pas le précédent, car il est possible d'encourager les échanges d'idées, en adoptant en même temps un type de communication « scolaire ».

Il s'intéresse aux apprenants en tant qu'individus : Le professeur n'est pas indifférent aux caractéristiques personnelles des étudiants. Il s'intéresse à eux au-delà des

contingences habituelles de la classe, leur pose des questions personnelles, fait référence à des choses qu'ils lui ont expliquées précédemment, s'inquiète lorsqu'ils ont été absents, veut savoir comment s'est passé un voyage réalisé en France ou ailleurs, les incite à en parler au reste de la classe, etc.

Encouragement à l'expression : Lorsque l'étudiant prend la parole et qu'il a du mal à formuler sa pensée, le professeur l'incite à persévérer, par exemple en hochant la tête, en souriant de manière bienveillante, etc. Il intercale des « oui », des « Mmh ! » dans les moments d'hésitations, etc.

Incitations au dépassement : Il incite l'élève à aller plus loin, en lui donnant des conseils, en lui fixant de nouveaux objectifs d'apprentissage (lectures, films à voir, chansons à écouter, etc.). Il peut lui donner des indications personnelles, en vue de faciliter sa progression (manière d'étudier, moyen de mieux fixer, de mieux comprendre, etc.). Il aiguise d'une manière plus générale sa curiosité et son intérêt pour la langue étudiée.

Il évite de faire parler l'apprenant sur des sujets, des thèmes déprimants ou à caractère pessimiste : Il évite les matériels qui évoquent des événements ou des faits tristes ou peu agréables, qui pourraient teinter de pessimisme les pensées des étudiants. Il évite également de les faire parler sur des expériences personnelles négatives, qui pourraient déclencher un comportement de repli, de blocage ou de non-participation.

Il encourage l'intérêt porté à la culture de la langue cible : Le professeur profite des occasions qui se présentent en classe pour intéresser les étudiants aux films, aux faits culturels présentés dans la langue cible : « Qui a vu tel film ? », « Vous avez aimé ? », « Vous avez lu le livre dont il est l'adaptation ? », etc. Il profite des occasions qui se présentent pour apporter des informations supplémentaires sur certaines habitudes culturelles : manière de se saluer, de prendre congé, gestuelle, rapports homme-femme, différences entre générations, etc.

Il centre l'attention sur lui (négatif)

- Il accapare la parole : Le professeur monopolise la parole. On entend surtout sa voix. Il a du mal à s'effacer devant la parole des étudiants.

- Il dirige les activités : Les tours de parole sont distribués exclusivement par

l'enseignant, qui organise dans le moindre détail le déroulement des activités qui passent presque toujours par lui. La modalité de travail préférée est souvent le jeu des questions-réponses entre l'enseignant et les apprenants, qui permet au professeur de jouer à souhait le rôle de chef d'orchestre.

- *Il interrompt fréquemment l'activité des apprenants* : Il a du mal à rester en retrait. Il faut qu'il intervienne, même quand la parole est dans le camp de l'apprenant. Quand les étudiants travaillent en groupe, il ne peut s'empêcher de leur donner des conseils, de faire des remarques, même quand personne ne le sollicite.

- *Il surveille de près l'activité des apprenants* : Tout se passe comme si les choses ne pouvaient bien fonctionner que s'il était présent.

- *Il orchestre le rire du groupe* : Une manière d'asseoir son autorité est d'utiliser le rire comme un instrument centralisateur (c'est lui qui lance la plaisanterie et provoque le rire général) qui en même temps peut être destabilisant, dans la mesure où il peut se retourner contre un des étudiants, qui ne reconnaîtrait pas l'autorité incontestée du professeur.

Il centre principalement les activités sur les aspects formels de la langue (négatif) : Nous avons appliqué ce critère aux activités où le professeur explique, par exemple, la grammaire au tableau ou fait réaliser des exercices plus ou moins structuraux et non aux activités de conceptualisation qui incitent les apprenants à réfléchir et à induire de manière active.

Ton : a) enjoué, enthousiaste, chaleureux; b) patient, compréhensif; c) monotone, morne (négatif); d) autoritaire et/ou intransigeant, menaçant, irrité (négatif).

Rythme de travail : Les activités se succèdent avec rapidité. Les transitions ne sont pas trop longues. Le temps consacré à chaque activité ne se prolonge pas inutilement. L'enseignant tient compte du rythme « moyen » de la classe et évite de se laisser guider par les plus lents. Il pousse les moins rapides à accélérer le rythme.

L'analyse des données

Une analyse qualitative détaillée a permis d'analyser les réponses aux questionnaires et de les mettre en rapport avec les comportements *in situ*. Pour certains élèves au profil plus contrasté, nous avons procédé à la méthode de

l'étude de cas, qui nous a permis de nous pencher de manière plus précise sur ce que l'enseignant avait fait avec tel ou tel élève, les rapports précis de celui-ci avec le groupe, etc.

L'analyse qualitative a aussi consisté à associer de manière plus globale les attentes des apprenants, leurs jugements postérieurs au processus d'apprentissage avec et leur propre comportement en classe et celui des enseignants.

Nous avons par ailleurs réalisé une étude quantitative, où les possibles associations entre les différentes variables (implication / motivation, extraversion, etc.) et les résultats obtenus par l'élève à l'issue du cours ont notamment fait l'objet d'une analyse. Les hypothèses de départ ont été énoncées de manière précise et les données (réponses aux questionnaires et observations de classe) ont été quantifiées. Une matrice de données quantifiées a ainsi été établie, permettant de calculer les associations (calcul de X^2). Nous n'aborderons que très brièvement, faute de place, ces résultats dans le présent article mais nous renvoyons le lecteur, pour une plus ample information, à C. Arnaud (1999).

Résultats

Les attentes des apprenants

Il est impossible d'analyser *in extenso* l'ensemble très vaste de résultats obtenus lors de notre recherche. Nous nous contenterons donc de mentionner certains aspects qui nous semblent pédagogiquement intéressants. On remarquera tout particulièrement qu'un élève ayant des attentes très définies avant le cours, qui ne sont pas comblées par l'enseignant, risque de porter un jugement négatif sur le cours. Par exemple, un élève appréciant particulièrement un apprentissage dynamique et varié et se trouvant confronté à un groupe plutôt passif, routinier et introverti, a toute les chances d'être insatisfait à l'issue du cours. Cependant, si les contradictions ne sont pas trop importantes et si l'enseignant a su le séduire sur d'autres aspects auxquels il n'aurait peut-être pas songé, il est capable de revenir sur ses préférences initiales et d'adhérer aux choix du professeur. Il est par conséquent possible pour l'enseignant d'infléchir l'opinion de l'élève et de le rallier à ses propres procédures.

Remarquons par ailleurs que certaines carences personnelles de l'apprenant le

poussent à réclamer, de manière qu'on pourrait juger parfois excessive, une incitation de la part de l'enseignant tendant à contrebalancer cette carence. C'est le cas notamment des élèves particulièrement silencieux, qui sont ceux réclamant le maximum de temps de parole (parfois plus de 70% du temps de parole de la classe !). Les élèves qui rient et plaisantent peu sont aussi ceux appréciant davantage l'entrain et la bonne humeur de l'enseignant.

Dans une question ouverte portant sur les aspects considérés les plus importants d'un cours de LE, il s'est avéré que les qualités relevant de la composante affective ont remporté les 2/3 des suffrages (aspects liés à la prise de parole et à l'extraversion : 33% des réponses, aspects en rapport avec le fait d'être à l'aise en classe : 25% des réponses et 3% des réponses avec l'implication, contre 33% des réponses liées aux aspects cognitifs (compétence : 33% des réponses, éviter les pertes de temps en classe : 8% et exigence et sérieux : 5%).

En ce qui concerne certaines qualités de l'enseignant particulièrement appréciées par les étudiants, la bienveillance et la patience, rarement prises en considération, ont été énormément plébiscitées. Les louanges et les critiques, dont l'influence sur l'acquisition d'une LE a aussi souvent été défendue que mise en doute par les analystes, ont donné lieu à des points de vue intéressants. Les éloges se sont révélés très appréciés et les critiques peu populaires, en particulier parmi les « bons apprenants ». On peut constater une tendance qui pourrait pousser les élèves les plus « fragiles » à se retrancher derrière l'imperméabilité aux critiques et l'impassibilité face aux louanges.

D'une manière générale, les étudiants ne s'attendent pas à pouvoir exprimer ce qu'ils pensent en cours de langue (3/4 d'entre eux). Il est donc établi que le discours adopté en classe n'est pas tenu d'être « authentique ».

*Les perceptions, les jugements et les comportements des apprenants et des enseignants
Les qualités de l'enseignant les plus appréciées par les étudiants*

Interrogés en fin de cours par les trois qualités d'un enseignant les plus appréciées, les réponses obtenues ont été les suivantes : a) qu'il soit compétent (32% des réponses) ; b) qu'il sache créer un climat incitant à parler (15%) ; c) qu'il soit sympathique, agréable, ouvert (13%) ; d) qu'il soit patient, compréhensif, qu'il

évite les situations désagréables en classe (12%) ; e) qu'il corrige quand l'étudiant se trompe (9%) ; f) qu'il évite la perte de temps en classe (8%) ; g) qu'il soit exigeant, sérieux (5%) ; h) qu'il soit amusant (4%). Il est à remarquer que les qualités b), c), d) et h), qui sont d'ordre affectif, rassemblent 44% des réponses, mettant en évidence l'importance accordée par les élèves à cette composante. Par ailleurs, l'affabilité, la cordialité et la bonne humeur de l'enseignant ont été jugées comme étant très importantes par 60% des élèves.

Globalement, les étudiants les plus satisfaits du cours sont un peu plus souvent des élèves « forts » que « faibles » (plus de 60% des cas). Il s'agit fréquemment d'élèves assez à l'aise en cours (plus de 80%) et qui sont bien intégrés dans le groupe (plus de 80% des cas). Il y a souvent coïncidence entre les attentes de ces apprenants et le comportement de leur professeur en classe. Les enseignants les mieux perçus ont un comportement verbal et non verbal qui encourage les élèves à s'exprimer (contact visuel, sourire, encouragement verbal à l'expression, etc.) Ils ont des caractéristiques communes qui concernent fondamentalement le bon climat de la classe, l'encouragement à l'expression et à la cohésion de groupe (pour les 2/3 d'entre eux) ainsi qu'à l'implication (pour les 2/3 d'entre eux également).

Les étudiants qui se sentent déçus par les résultats du cours sont rarement à l'aise en cours (60% d'entre eux). Ils sont souvent introvertis et peu spontanés, ne sont pas bien intégrés dans le groupe et ne s'impliquent pas beaucoup (même chiffre).

Aspects qui ennuient le plus les apprenants en cours de LE

Les élèves s'ennuient assez facilement en cours de langue (près des $\frac{3}{4}$ d'entre eux). Ce fait concerne autant les étudiants « forts » que les « faibles ». Les apprenants les moins spontanés et moins à l'aise en classe s'ennuient moins que les autres. Les élèves qui s'ennuient ont tendance aussi à juger sévèrement leurs enseignants : ceux qui ont donné le plus de motifs d'ennui aux étudiants sont souvent les moins bien perçus, de manière globale. Les facteurs qui éveillent un sentiment d'ennui chez les étudiants sont les suivants (par ordre d'importance) :

- * rythme de la classe trop lent, pas assez dynamique (28% des réponses)
- * thèmes traités ennuyeux, pas assez attrayants (25%)

- * répétition des mêmes activités (20%)
- * cours trop centré sur le professeur (14%)
- * utilisation du même type de matériel (10%)
- * manque d'authenticité dans le discours au sein de la classe (2%)
- * autres facteurs : trop d'heures, pas le temps de parler, fatigue personnelle de l'étudiant, niveau trop faible /2%)

Le temps de parole de l'étudiant

Quant aux aspirations des apprenants par rapport au temps de parole en classe, on remarque que plus de la moitié des élèves souhaiteraient avoir la parole plus de 50% du temps. Parmi ces derniers, on trouve des élèves qui parlent peu ou très peu et qui sont « faibles » (plus des $\frac{3}{4}$), introvertis, moyennement à l'aise en classe et peu impliqués. Mais cette ambition concerne aussi les « bons apprenants » qui pour 60% d'entre eux aimeraient pouvoir parler au moins autant de temps que le professeur. Les enseignants sont d'ailleurs conscients du fait qu'ils accaparent la parole. Les $\frac{2}{3}$ d'entre eux reconnaissent parler en cours de 50% à 70% du temps. Il a été observé que plus de la moitié d'entre eux accaparent la parole très souvent ou souvent, laissant peu de marge aux échanges entre apprenants. Ces enseignants sont souvent ceux qui accordent une importance primordiale aux aspects formels de la langue et consacrent moins de temps aux activités communicatives. Toutefois, ils ne sont pas forcément mal jugés par leurs élèves.

Perceptions des apprenants par rapport aux éloges, aux louanges, à la mise en valeur des bonnes performances

Les expressions ou onomatopées les plus communément utilisées par les professeurs pour encourager leurs élèves à s'exprimer sont : « Très bien ! », « Oui ! », « Mhum, mhum ! ». La majorité des apprenants considèrent que l'approbation ou la mise en valeur des performances constitue un encouragement (plus de 70%). Un petit nombre d'entre eux le ressentent, par contre, comme quelque chose de gênant (un peu plus de 10%). Le reste n'y accorde pas d'importance. Il est plus fréquent que les étudiants « forts » apprécient les éloges (près de 60%), alors que les élèves « faibles » déclarent plus souvent ne pas y accorder d'importance, de même que les élèves plus introvertis et plus inhibés en cours. Les enseignants, quant à eux, ont du mal à accorder leurs souhaits à leurs

comportements en classe. Il y a un écart important entre ce qu'ils considèrent utile de faire (encourager verbalement l'élève) et ce qu'ils font réellement (moins de 40% d'enseignants encouragent verbalement les apprenants).

Perceptions des apprenants par rapport aux critiques, aux expressions décourageantes, à l'irritation, à l'impatience adressés à l'apprenant par l'enseignant

Il a été observé que l'impatience se cache assez souvent dans la bouche de l'enseignant sous la plaisanterie, le rire, et prend ainsi l'apparence d'une démarche sympathique, sans pour autant qu'elle le soit. Les apprenants qui apprécient le moins les critiques sont les étudiants « forts » (près de 70%). 1/5 des élèves pensent parfois que les critiques peuvent les inciter à mieux faire. Il s'agit, dans ce cas, d'élèves plutôt inhibés et introvertis. Certaines contradictions semblent se manifester dans les réponses des apprenants puisque les élèves se disant encouragés par les remarques critiques défendent parallèlement la patience, la bienveillance et la bonne humeur, comme les qualités fondamentales de l'enseignant.

Il est plus fréquent que les enseignants utilisent des expressions décourageantes qu'ils ne montrent de l'irritation ou de l'impatience ou la critique directe. Les critiques plus ou moins voilées sont généralement utilisées sous forme de plaisanterie. Parmi les enseignants les mieux perçus par les étudiants on trouve exclusivement des professeurs qui n'utilisent que très rarement la critique. La patience qui n'est que rarement mentionnée comme une qualité fondamentale de l'enseignant, occupe une place très importante dans le jugement positif porté par les apprenants sur leur professeur.

Profil de l'enseignant préféré par les apprenants et profil de l'enseignant le moins apprécié des apprenants

Le profil de l'enseignant le plus apprécié pourrait être –pour le groupe d'apprenants de notre échantillon– le suivant : un enseignant bienveillant et patient, qui évite les rires moqueurs du groupe, qui n'utilise pas personnellement la moquerie ou le sarcasme et ne montre pas de saute d'humeur ; qui est dynamique et donne un rythme vif à la classe ; qui veille à ce que tous les

apprenants puissent s'exprimer, sans en privilégier aucun ; qui dirige fermement le groupe, sans accaparer la parole ou interrompre les productions des étudiants ; qui met en valeur les bonnes performances, évite les critiques négatives, aide l'élève à s'exprimer et l'encourage à se dépasser ; qui donne l'image de la compétence et de la clarté d'idées et peut-être sérieux ou même (légèrement) sévère, sans que cela le rende antipathique ; qui alterne de manière équilibrée les activités formelles et les activités de production libre. Il s'agit aussi d'un enseignant qui réalise assez souvent des activités de groupe, des commentaires et des débats, dirigés par lui, auxquels tous les étudiants participent.

Le profil de l'enseignant le moins apprécié par les apprenants concerne un professeur lent, peu dynamique, donnant l'impression de ne pas prendre la classe en main et laissant une partie du groupe s'exprimer plus que le reste des élèves ; qui à l'occasion se montre impatient et peu bienveillant, permettant éventuellement des moqueries du groupe et émettant lui-même des critiques, ou s'exprimant de manière sarcastique ; qui utilise de façon réitérée les mêmes matériels, réalise les mêmes activités et aborde des thèmes peu motivants pour les élèves ; qui peut être souriant et affable ou bien excessivement sérieux mais ne semble pas aussi efficace que l'étudiant pourrait le souhaiter, qui peut réaliser des activités de groupe, des commentaires ou des débats au cours desquels il arrive souvent qu'une partie de la classe accapare la parole et empêche le reste des étudiants de participer.

Que pensent les étudiants de la manière de corriger de l'enseignant ?

La manière de corriger de l'enseignant varie énormément selon le type d'activité réalisée. Nous avons observé que lorsqu'il s'agit d'activités grammaticales, par exemple, la correction est systématique. Quand il s'agit d'activités d'expression orale « libre », les corrections se font beaucoup plus rares, avec une tendance de la part de l'enseignant à espacer les corrections, pour éviter d'entraver le désir d'expression de l'élève. Cependant, même dans cette dernière situation, de même que dans des activités de compréhension orale, l'enseignant a du mal à renoncer totalement à corriger l'apprenant. Il préfère alors généralement glisser la correction dans le flux du discours de l'élève, sans mise en évidence de l'erreur. Les élèves reviennent verbalement assez rarement sur leur erreur en reprenant à leur compte de manière immédiate la correction du professeur, ce qui ne permet

pas de savoir si celle-ci a été entendue et intégrée. Nombreuses sont les études portant sur la correction d'erreurs, y compris celles qui sont basées sur l'observation de classe. Les avis sont assez souvent divergents quant à leur efficacité. Nous ne pouvons malheureusement pas commenter ici toutes les situations qui se présentent ni les solutions préconisées, qui sont très variées. Nous mentionnerons néanmoins certains des points de vue exprimés par les apprenants. Près de 60% des élèves préfèrent que les enseignants n'interrompent pas leurs productions pour les corriger. Ils préfèrent que les professeurs attendent qu'ils aient terminé et les corrigent sans les mettre en évidence (60% des réponses). Le danger d'être « mis en évidence » et être dévalorisé par la correction de l'enseignant se reflète assez souvent dans les réponses des étudiants (40%), alors que ce danger semble moins présent pour les enseignants (20% des réponses).

Les apprenants se prononcent pour la plupart en faveur de la correction émanant de l'enseignant plutôt que passant par l'élève concerné ou les autres élèves. Lors des observations, il a été constaté que les professeurs préfèrent, justement, ne pas interrompre la production de l'apprenant pour corriger (80%) et le font beaucoup plus souvent eux-mêmes qu'en passant par l'élève ou un de ses pairs (80% des cas également). Dans les activités d'expression orale, ils utilisent en premier lieu la correction glissée dans le flux du discours de l'élève, quitte à ne pas être entendus par l'élève, qui ne reprend que rarement la correction suggérée par l'enseignant pour l'intégrer immédiatement à son discours.

Dans une étude postérieure portant sur les aspects affectifs liés à la correction d'erreurs et basée essentiellement sur des questionnaires adressés aux étudiants, ces derniers ont jugé très utile la correction des erreurs de la part de l'enseignant (51%) mais ont déclaré ne pas trop aimer être corrigés (51%). Il ressort de ces chiffres que les représentations qu'ont les élèves à ce sujet (utilité) peuvent, au moins partiellement, entrer en contradiction avec leurs préférences et leurs goûts. Ce n'est pas le seul aspect où les critères d'ordre cognitif entrent en contradiction avec les critères d'ordre affectif.

REMARQUES FINALES

De nombreuses remarques méritent d'être mentionnées en guise de conclusion. En marge de les points de vue émis par les apprenants, il nous semble particulièrement intéressant de souligner l'influence qu'exerce l'implication (voir la définition ci-dessus) sur les résultats obtenus sur l'ensemble des compétences et en expression orale. Cette influence a été mise en évidence d'une part par l'analyse quantitative des associations (calcul de X^2) entre les paramètres d'ordre affectif retenus et les comportements des apprenants et de l'enseignant en classe, les attentes des élèves précédant l'expérience d'apprentissage et les jugements émis à l'issue du cours ; d'autre part, par l'étude qualitative des rapports existant entre ces mêmes attentes précédant l'expérience d'apprentissage, les jugements émis à l'issue du cours et les comportements adoptés en classe, ainsi que par l'étude de cas portant sur un nombre limités mais particulièrement intéressant d'apprenants. Il semble donc que l'adoption d'un discours « authentique », l'intérêt porté à l'élève en tant que personne, l'incitation à l'autonomie, l'accent mis sur les aspects culturels attachés à la langue cible, l'encouragement à la discussion et à l'échange d'idées, à l'expression de sentiments personnels favorisent tout particulièrement l'acquisition de la LE. Parallèlement au paramètre de l'implication, le paramètre de la cohésion de groupe semble peser tout particulièrement sur la satisfaction globale de l'étudiant liée au cours.

Parmi les aspects les plus remarquables qui ressortent des réactions des apprenants mises en rapport avec la situation d'apprentissage vécue, certaines tendances se font jour. En premier lieu, il apparaît que les élèves les plus souvent encouragés par l'enseignant, ceux sur lesquels ce dernier porte le plus souvent son regard, auxquels il sourit davantage, qu'il félicite le plus, dont il excuse plus facilement les « erreurs », qu'il interroge plus souvent, qu'il aide le plus à s'exprimer, prononcent très rarement en fin de cours un jugement négatif sur le professeur (un seul cas rencontré). Par ailleurs, les apprenants les plus satisfaits du cours, de l'enseignant et de leur propre apprentissage ont souvent exprimé en début de cours des intentions qui ont coïncidé avec ce que l'enseignant a fait par la suite avec le groupe. Lorsque de nombreuses divergences se font jour, il y a toujours insatisfaction de l'apprenant (dans une plus grande ou une moindre mesure). Ainsi, un étudiant ayant une préférence marquée pour des activités de type formel (grammaticales ou phonétiques) et ne réalisant que très peu d'activités de ce genre en classe a des chances de ne pas être satisfait du cours. D'où

l'importance de prendre connaissance en début de cours des besoins et des attentes des apprenants.

Toutefois, il semble que les représentations et les attentes des élèves ne sont pas statiques et peuvent évoluer tout au long de l'expérience d'apprentissage vécue. Il arrive souvent que les apprenant, qui au départ avaient des préférences marquées pour un certain type de comportement chez l'enseignant, différent de celui de leur professeur, modifient leur opinion en fin de cours, lorsque leur perception globale de leur maître et du cours est positive. Par contre, s'ils portent un jugement global négatif sur ce qu'ils ont fait, ils auront tendance à maintenir leurs points de vue divergents, à les accentuer et à les étendre même à d'autres aspects.

Mais « Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas » et il arrive également que des contradictions apparaissent entre ce que l'élève considère utile et ce qu'il aime ou apprécie, notamment en ce qui concerne la correction d'erreur. Le « goût du jour » transparait également au travers des réponses, puisque l'image de sérieux et d'exigence attachée à l'image de l'enseignant traditionnel est compensée aujourd'hui par des qualités très appréciées telles que la bonne humeur et l'humour dans l'esprit des élèves. Les craintes et les peurs de ne pas savoir et de se sentir fragilisé par des situations dévalorisantes continuent à être très présentes, bien que souvent camouflées derrière le rire ou la dérision. Nous n'avons pu exposer ici qu'une toute petite partie des observations et des points de vue exprimés par les apprenants et les enseignants. Le domaine très vaste de l'affectivité que nous avons abordé mérite toute notre attention et bien d'autres études susceptibles de faire la lumière sur cette « boîte noire », relativement peu étudiée de l'intérieur qu'est la classe de langue étrangère.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARNAUD, Christine (1999) *Les apprenants et l'enseignant en classe de langue étrangère. Étude des aspects affectifs*. Thèse de doctorat, Université Autonome de Barcelone et Université de Nancy II.
- ARNAUD, Christine (2001a) "L'affectivité en classe de langue étrangère. Comportements et jugements des apprenants et des enseignants", dans *Les langues à travers le SGAV*. Collection Sources Cibles. Université Saint Joseph. Institut de Langues et de traduction. Beyrouth, Liban, pp. 85-98.

- ARNAUD, Christine (2001b) "L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère", *Mélanges n° 26* du CRAPEL. Université de Nancy II, France, pp. 39-63.
- BAILLY, Béatrice (2000), *Enseigner : une affaire de personnalité*. Nathan, Paris.
- CARRAUD, Françoise (2005) "Des débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler", dans *Le Français dans le Monde. Recherche et Applications*. Les interactions en classe de langue. Paris, Clé International, p.75.
- CARTON, Francis (2001), *Oral : variabilité et apprentissages*. *Le Français dans le Monde* Numéro spécial Janvier 2001 coordonné par F.Carton. Paris. Clé International.
- CHALVIN, Marie Joseph (2000), *Deux cerveaux pour la classe*. Nathan, Paris.
- COSTE, Daniel (1984), « Les discours naturels de la classe ». *Le Français dans le Monde n° 183 (FDM)*. Paris. Clé International.
- DABÈNE, Louise (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunications en classe de langue », *Études de Linguistique Appliquée* n°58. Paris. Didier-Hatier.
- FISHBEIN, M et AJZEN, J. (1975), *Beleif, attitude, intention and behavior : An introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley.
- FRANÇOIS, F. (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- FOERSTER, Cornélia (1990), « Et le non-verbal ? », dans *Variations et rituels en classe de langue*. LAL. Paris. Crédif-Hatier, pp. 75-94.
- GARDNER, R.C. et LAMBERT, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- HAFIELD, Jill (1992), *Classroom Dynamics*, Oxford University Press.
- LAUGA-HAMID, Marie Claire (1990), « L'implication du sujet dans son apprentissage », dans *Variations et rituels en classe de langue*. LAL. Paris. Crédif-Hatier, pp. 59-68.
- LÉPINEUX, Reine ; SOLEILHA, Nicole ; ZERAH, Andrée, (1998), *La programmation neurolinguistique*. Paris. Nathan.
- NUTTIN, J (1980), *Théorie de la motivation humaine*. Paris. PUF, p. 232.
- PAGÈS, Maurice (1986), *Trace ou sens. Le système émotionnel*. Hommes et groupes éditeurs, p. 58.
- ROSENTHAL, R., JAKOBSON, L. (1968), *Pygmalion in the classroom*, New York: Holt, Rinehart and Winston (Trad. Française éd. Flammarion).
- SCHIFFLER, Louis. (1980), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris, CREDIF Hatier. Coll. LAL., pp. 39-64.