



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ز)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

Classe inversée et relation interpersonnelle : Jeu de postures

Ahlem Amer-Medjani

Université Sétif-2

Laboratoire de recherche Approche pragmatique
et stratégies du discours, APSD

Nabila Maarfia

Université Annaba LAILEMM

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 10 N° 01 janvier-juin 2021/pages 11-25

Référence : Amer-Medjani Ahlem & Maarfia Nabila, «
Classe inversée et relation interpersonnelle : Jeu de
postures », Didactiques Volume 10 N° 01 janvier-juin
2021, pp.11-25,

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Classe inversée et relation interpersonnelle : Jeu de postures

Flipped classroom and interpersonal relation: posture game

Ahlem Amer-Medjani * 1

Université Sétif 2

Laboratoire de recherche Approche

pragmatique et stratégies du discours, APSD

Nabila Maarfia²

Université Annaba

Reçu : 25/ 11/ 2020

Accepté : 14/ 02/ 2021

Publié : 31/ 07/ 2021

Résumé

Cette étude comparative a pour objectif d'analyser, en termes de rapport place, la relation interpersonnelle enseignant/apprenants pendant le cours de FLE, dans deux situations : l'une renvoyant au cours ordinaire et l'autre selon le modèle de la classé inversée, chez un public de 1ère année universitaire. En nous appuyant sur un corpus transcrit de 5 séances d'oral, nous avons axé notre attention sur les marqueurs de place taxémiques, à savoir l'occupation de la parole, les modes d'évaluation et les déictiques de personnes. Si les résultats obtenus montrent le rapport de place majoritairement dominant qu'occupe l'enseignante chez le groupe témoin, ils dévoilent toutefois des tentatives de repositionnement et de renégociation des rôles interactionnels chez le groupe expérimental.

Mots-clés : Classe inversée, relation interpersonnelle, interaction verbale, rapport de place.

Abstract

The main purpose of this comparative study is to analyze the interpersonal relation, in terms of inter-relational positioning processes, between teacher and learners during a FLE course on two different situations: one referring to the ordinary course of oral

* Auteur correspondant

¹ ahlemamermedjani@gmail.com

² maarfianabila@yahoo.fr

production and the other according to the model of the flipped classroom among students of the first-year university. Based on a transcribed corpus of 5 oral sessions, we focused our attention on taxemic place markers, speech occupation, evaluation methods and deictic. If the results obtained show that the interrelational positioning is occupied by the teacher in the control group, they however reveal attempts to reposition and negociation the roles in the experimental group.

Keywords: flipped classroom, interpersonal relation, verbal interaction, interrelational positioning processes.

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة وتحليل العلاقة الشخصية بين الأستاذ و طلبة السنة الأولى جامعي في حصة تعليمية للغة الفرنسية كلغة أجنبية و ذلك في وسطين مختلفين : الأول يعتمد أساسا على السير العادي للدرس أما الثاني فيقوم على تقنية التعليم المعكوس. من خلال الاعتماد على 5 جلسات شفوية، ركزنا اهتمامنا على رصد علامات المواقع التصنيفية للمتفاعلين كامتلاك الكلام وطرق التقييم والإشارات الشخصية. إذا أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها المركز المهيمن للمعلم في المجموعة الضابطة، فإنها مع ذلك تكشف عن محاولات لإعادة ترتيب الأدوار التفاعلية وإعادة التفاوض عليها في المجموعة التجريبية. الكلمات المفتاحية: التعليم المعكوس، العلاقة التفاعلية ، التفاعل اللفظي، المواقع.

« Enseigner, c'est mettre en place des conditions dans lesquelles l'étudiant(e) pourra apprendre. »

Lebrun M., 2015

Interagir implique la mise en place d'un système de communication particulier entre l'ensemble des participants qui, selon leurs statuts, occupent des rôles interactionnels bien définis. En ce sens, définir la relation qu'entretiennent les deux partenaires de l'interaction didactique, à savoir l'enseignant et l'apprenant, exige que l'on se réfère à la notion de rapport de place qui permet de mieux cadrer le jeu de positionnement entre les apprenants et l'enseignant. Ce dernier assure selon Dabène (cité par N. Auger, 2007) trois fonctions fondamentales : la première, concerne son rôle de transmetteur de savoirs enseignés ; la deuxième, met l'accent sur son rôle envisagé

comme distributeur et régulateur des échanges langagiers et le troisième, enfin, en relation avec son rôle d'évaluateur, est celle d'apporter des jugements sur les productions des apprenants.

La classe de langue comme toute situation linguistique « fonctionne comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits » (Bourdieu, 1989 : 98). Autrement dit, Les apprenants qui arrivent sur le marché scolaire anticipent les chances de récompense ou des sanctions émises par l'enseignant ce qui renforce sa position haute que le cadre institutionnel lui confère.

L'apprenant, à l'instar de l'enseignant, joue aussi un rôle interactionnel à travers une production langagière conforme aux règles communicatives explicites ou implicites qu'impose le contrat didactique. Ainsi, l'interaction sera pré-façonnée par les directives de l'enseignant qui met en place ce que Francine Cirurel qualifie de « balises interactionnelles » (2011 : 32), étant donné que son rôle constitue, traditionnellement, autant un contrôle qu'une aide pour les apprenants, ce qui donne lieu à une relation interpersonnelle asymétrique et inégalitaire centrée sur sa personne.

1. Autour de la classe inversée

Selon sa désignation anglo-saxonne (Faillet, 2014 : 652), la classe inversée représente une approche éducative pour laquelle la phase d'acquisition se fait en amont, le plus souvent à base de vidéos en ligne hors-classe et où la phase d'application et d'explication sera mise en œuvre en classe. Nous estimons, à cet égard, que cette inversion pourrait atténuer le caractère asymétrique de l'interaction enseignant-apprenant et échapper à cette relation inégalitaire du fait qu'elle met l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, ce qui favorise la symétrie des rôles.

Selon C. Kerbrat-Orecchioni(1991), l'expression de la relation interpersonnelle s'organise autour d'une relation horizontale (distance vs familiarité) et d'une relation verticale (position haute vs position basse), prenant en considération le respect des faces des interactants: les partenaires de l'interaction didactique ont des positions statutaires déterminées par l'institution scolaire où l'enseignant occupe une position haute par rapport à l'apprenant. V. Bigot(2005), a étudié ces rapports de place entre l'enseignant et l'apprenant et retenu des taxèmes verbaux de positionnement tels que la structure de l'interaction, la répartition quantitative des tours de parole, le contrôle des topiques, les interruptions et les intrusions.

La « classe traditionnelle » édicte des règles et des conventions qui attribuent une position haute à l'enseignant qui domine largement l'espace interlocutif et qui fait, selon Goffman, l'objet du « foyer d'attention visuelle » (cité par Francine Cicurel, 2001 : 28), ce qui donne lieu à une relation interpersonnelle asymétrique entre les deux partenaires de l'interaction didactique. La « classe inversée », quant à elle, par la « resituation » du cadre spatio-temporel qu'elle offre et la rupture avec les pratiques de l'enseignement traditionnel impacte dans une certaine mesure positivement la relation interpersonnelle étant donné qu'elle incite les apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage en reliant les deux phases d'apprentissage en présence et à distance ce qui les rend co-auteurs de leur savoir (Cailliez, J-C, 2017 : 29).

2. Procédure

2.1. Problématique

Dans le cadre de cette recherche, nous nous focalisons sur l'apport des méthodes actives, ici la classe inversée, sur la construction de la relation interpersonnelle qui se manifeste à travers les marqueurs de place taxémiques, à savoir l'occupation de la parole, les modes d'évaluation et les déictiques de

personnes. Nous présumons que la mise en place d'un dispositif inversé influence la dynamique des rapports de place et qu'elle aide à la construction d'une relation plus symétrique entre l'enseignant et les apprenants du fait que ces derniers arrivent en classe à la fois informés sur le sujet à débattre et outillés pour pouvoir argumenter et donner leur avis.

2.2. Méthodologie

Nous avons mené notre expérimentation à l'Université de Badji Mokhtar à Annaba où nous avons eu accès à deux groupes classes de première année de licence appartenant au département de langue française : le premier est un groupe témoin de 30 étudiants et le second un groupe expérimental de 37. Nous avons assisté à deux séances de production orale chez chacun des deux groupes dont l'une portait sur les réseaux sociaux et l'autre traitait la thématique de la peine de mort. L'activité interactive proposée portait alors sur la notion de débat. Pour ce faire, Nous avons procédé à des enregistrements audios pour pouvoir analyser et cerner la valeur ajoutée de la classe inversée sur la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants.

Notre démarche empirique s'est déroulée de manière ordinaire chez le groupe témoin tandis que nous avons mis à disposition du groupe expérimental deux capsules vidéo qui abordent les thématiques traitées sur la plateforme de diffusion Facebook. L'inversion du cours consistait à externaliser hors-classe les phases d'apprentissage de bas niveau à savoir la connaissance et la compréhension et tenir ensuite en classe les activités cognitives de haut niveau à savoir l'analyse, la synthèse et l'interaction.

3. Analyse des résultats

Identifier la relation interpersonnelle qui s'instaure entre les deux partenaires (enseignant et apprenants) exige que l'on se réfère à la notion de rapport de place. Kerbrat Orecchioni (1990) envisage deux aspects qui caractérisent la relation interpersonnelle à savoir

ceux relatifs aux modes d'instauration d'une certaine distance horizontale (distance vs familiarité) ou verticale (position haute vs position basse) entre les interactants et ceux qui renvoient au fonctionnement de la politesse et de la figuration qui sont définies « comme un ensemble de procédés permettant de concilier le désir mutuel de préservation des faces avec le fait que la plupart des actes accomplis durant l'interaction risquent de venir menacer telle ou telle des faces en présence, et se ramenant en quelque sorte au principe général : "Ménagez-vous les uns les autres ». (Orecchioni, 1991 : 74)

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes focalisée sur les taxèmes, c'est-à-dire les marqueurs de relation verticale, relatifs aux déictiques de personnes, l'occupation de la parole ainsi qu'aux évaluations émises par l'enseignant.

3.1 Les déictiques de personne

Le choix des termes d'adresse par l'enseignant est révélateur de la nature de la relation interpersonnelle. Ils désignent « l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s) » (Orecchioni, cité par Boucharechas, 2019 : 37). Nous avons constaté à cet égard, que l'enseignante emploie fréquemment le pronom personnel « vous » chez le groupe témoin. Ce pronom marque une certaine distance et rappelle la position haute de l'enseignante que le contexte didactique impose.

Extrait 1 : Groupe Témoin/La peine de mort³

114.E2 : ils souffrent psychiquement et physiquement aussi

115.Pr : **parlez plus fort** ↑

116.E2 : ils souffrent psychologiquement et physiquement

117.Pr : ah c'est à dire c'est à dire ils ont des problèmes psychologiques et physiques euh euh quel type de de problèmes

³Pr : professeur, E1 : apprenant identifié, pause courte – (1/2 seconde), pause longue – – (1 à 2 secondes), pause très longue – – – (plus de 3 secondes), passage incompréhensible xx.

physiques peuvent **vous** amener à tuer ? – comment euh là je j’ai pas saisi – à cause d’un problème physique **vous** voulez dire ? c’est-à-dire ? – parce que le problème physique même s’il existe euh il peut en fait créer un problème psychologique et ce problème psychologique va pousser hein à à passer à l’acte.

Dans l’extrait ci-dessus, l’enseignante ordonne à E2 de parler plus fort en utilisant l’impératif avec une intonation montante. Puis elle lui demande de mieux expliquer et éclairer son opinion en gardant toujours le vouvoiement comme marqueur d’adresse.

Quand au groupe expérimental, le vouvoiement était moins présent dans la mesure où les deux partenaires ont recours parfois au tutoiement comme le montre l’extrait suivant :

Extrait 2 : Groupe Expérimental/La peine de mort

187. E6: mais madame les gens qui tuent ils sont pas normaux il y a des euh parexemple il y a des drogués - j’ai jamais vu quelqu’un qui a tué quelqu’un sans qu’il est euh

188.Pr : oui bien sur c’est très rare de tuer quelqu’un desans froid

189.E6 :si quelqu’un tue par exemple un membre de **ta** famille **tu** vas dire oh il est malade

190.E4: bien sur qu’il est est malade il est malade **tu** as dit qu’il est malade

En français, l’emploi du pronom personnel « tu » est souvent perçu comme une « violation de territoire » et « une familiarité déplacée » dans le rapport de places (Barthes 1971, cité par Boucharechas, 2019 : 38) et indique un certain rapprochement entre l’enseignant et l’apprenant. Ce rapprochement tente d’échapper à la relation didactique souvent inégalitaire qui met l’enseignant en position haute. Habituellement, ce dernier se trouve au centre de l’interaction : il pose des questions, il distribue la parole, il corrige... Cependant, nous constatons que ce rapport de place dominant qui est de nature asymétrique⁴ (Cité par

⁴ Relation asymétrique: les participants d’une situation d’enseignement ont des «positions statutaires» (Vion, 1992, 78) asymétriques définies par l’institution (position d’élève et position de professeur) qui déterminent leurs places respectives dans l’interaction didactique.

Maarfia, 2017: 275) se trouve réajusté dans le groupe expérimental où les étudiants font inverser les rôles en posant des questions à l'enseignante comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 3 : Groupe Expérimental/La peine de mort

203.E9 : **madame je veux poser une question ?**

204. Pr : oui

205.E9 : qui a le droit de tuer ? on parle pas de la peine de mort on parle de la justice euh la justice est-elle juste de tuer ?

206.Pr: oui très bonne question en général en général on croit que la justice est juste bien que l'Histoire justement humaine a prouvé qu'il y a des erreurs lala justice peut commettre des erreurs ah qu'elle peut condamner quelqu'un un innocent il y a eu des milliers des cas justement ou des personnes ont été condamnées (...)

On constate que E9 n'a pas posé la question d'une manière directe du fait qu'il est conscient que cette fonction revient à l'enseignante. Demander l'accord de l'enseignante avant de poser la question atteste à la fois de sa position dominante et du désir des apprenants d'effectuer un repositionnement des rôles interactionnels. En ce sens, la question, selon Dannequin (cité par Orecchioni, 1991 : 340) représente un « coup de force » contre celui à qui on s'adresse.

On constate que l'enseignante essaie de rendre l'interaction moins asymétrique et d'échapper à la relation inégalitaire que lui confère son statut professionnel (naturellement légitime) en ayant recours aux pronoms inclusifs (nous/ on) :

Extrait 4 : Groupe Expérimental/ Les réseaux Sociaux

1. Pr : (...) donc **nous** avons travaillé sur les réseaux sociaux – aujourd'hui **notresi vous voulez** discussion **notre** débat sur la peine de mort – alors ici bien sûr **nous** allons assister à un échange de points de vues d'arguments concernant le fait euh ou l'idée êtes vous pour ou contre la peine de mort ? (...)

2. E1. je suis pour euh la peine de mort

3. Pr : alors pour la peine de mort euh pourquoi ?
4. E1 : pour appliquer la justice sur les terroristes

Dans cet extrait, on se rend compte que l'enseignante s'intègre dans le groupe par l'usage du pronom inclusif (nous) pour les inclure et signifier en même temps qu'elle fait aussi partie du débat. Ce marqueur taxémique fait partie des « *marqueurs d'empathie* » (Bigot, 2005 : 51) qui tentent de réduire la distance entre les interactants. L'expression « si vous voulez » employée par l'enseignante témoigne également de son désir de voir renégocié le rapport de place dominant qu'elle occupe en donnant une certaine initiative aux apprenants et en les impliquant dans le choix des propos. Malgré que l'expression ait été employée à titre hypothétique, il n'en reste pas moins qu'elle révèle une intention de réguler et de diminuer la relation asymétrique entre les deux partenaires de l'interaction.

3.2. L'occupation de la parole

La gestion du cadre interactif ainsi que la distribution de la parole indique le positionnement de chaque interactant au débat maintenu. L'enseignante du groupe témoin domine largement l'espace interlocutif où elle a pu produire lors de la première séance 3211 mots par rapport à ses apprenants qui n'en ont produit que 762. Cela reflète sa position haute et sa place au centre de l'interaction didactique qui fait d'elle l'objet du « foyer d'attention visuelle » (Goffman, 1987, cité par Cicurel, 2011 : 28) du fait que c'est qui gère, alloue et régule la parole des apprenants.

Nous avons constaté aussi un écart participatif significatif qui fait apparaître une répartition inégale de la parole entre le groupe témoin et expérimental. Lors de la première séance portant sur les réseaux sociaux, le groupe expérimental dont le dispositif d'enseignement est inversé a atteint 472 tours de parole alors que le groupe témoin n'a réussi à atteindre que 193 tours de parole. Le même résultat est perceptible lors de la deuxième séance portant sur la peine de mort dans la mesure où le groupe

expérimental a pu produire 500 TP alors que groupe témoin n'en a produit que 261.

Quant aux modes de distribution de la parole chez le groupe témoin, les tours de parole *hétéro-sélectionnés* y représentent le mode de sélection prédominant avec 52 tours de parole soit 55%. Ces tours de parole viennent généralement après une question émise par l'enseignante et destinée soit à la totalité du groupe soit à un apprenant en particulier. Les pourcentages obtenus indiquent clairement que les apprenants n'interviennent activement au débat qu'après injonction de la parole par l'enseignante. La distribution des tours de parole est donc, ce groupe, fortement conditionnée par l'intervention de l'enseignante qui gère, alloue et distribue la parole ce qui renforce son rôle dominant dans l'interaction.

En revanche, les interactions du groupe expérimental qui a bénéficié d'un apprentissage inversé sont beaucoup plus centrées sur les apprenants du fait que le mode de sélection se caractérise par un taux très élevé des tours de parole *auto-sélectionnés* allant jusqu'à 58 % de l'ensemble des interventions. Ces tours de parole *auto-sélectionnés* représentent le cas où un participant s'attribue le droit de prendre la parole. Plus explicitement, la prise de parole apprenante est largement spontanée et n'est pas conditionnée par le choix de l'enseignant, à la différence du groupe témoin où l'enseignante domine la régulation du rapport de place.

3.3. Modalités de correction des erreurs

La nature de la relation interpersonnelle est également décelable à partir des interventions correctives de l'enseignante. Celle-ci a majoritairement recours aux évaluations à caractère valorisant en essayant d'éviter toute rupture de la communication suite à l'acte évaluatif qui rappelle sa position haute :

Extrait 5 : Groupe Expérimental/Les réseaux sociaux

179.Pr : oui surtout les relations familiales – alors que pensez-vous justement des des relations familiales qui euh se sont – un petit peu détériorées à cause des de ces fameux réseaux ?

180.E1 : concernant **les relations familiaux** euh

181.Pr : **familiales euh oui une relation familiale – c'est pas grave** euh oui les relations familiales se détériorent – quel est le danger justement dans cette rupture ?

Dans cet extrait, l'enseignante signale et corrige dans le TP 181 une erreur grammaticale commise par E1 tout en le rassurant en disant « c'est pas grave ». C'est ainsi qu'elle veille au respect de la norme grammaticale par les apprenants sans les brusquer ou les blâmer tout en gardant un registre soutenu et valorisant. Ceci révèle que la relation entre les deux partenaires est apaisée et qu'elle encourage à bien mener le débat.

Ci-dessous un autre exemple. L'enseignante incite et aide les apprenants du groupe à trouver le mot qu'elle cherche, en amorçant la première syllabe pour qu'ils puissent trouver la suite du mot à deviner. L'enseignante ne manque pas de les encourager par la formule appréciative « très bien ».

Extrait 6 : Groupe Expérimental/ Les réseaux sociaux

9. E : par exemple dans un plateau télévisé il y a un animateur qui va diriger euh

80. Pr : voila par exemple nous avons un animateur journaliste animateur ou on parle de mo+ il y a un autre mot de **modé+**

81. E1 : modérateur

82. E2 : modérateur

83. Pr : **modérateur très bien** donc c'est lui qui va donc prendre en charge organiser le débat son rôle ici c'est quoi ? qu'est ce qu'il va faire ?

Extrait 7 : Groupe Témoin/ Les Réseaux sociaux.

130.Pr : alors choisir euh est-ce qu'on a la liberté de choisir les informations qu'on va voir euh suivre sur les réseaux sociaux ou non ? – toujours ?

131.E3 : oui euh bien sur – généralement

132.Pr : on ne décide pas de xx

133 .E1 : parce qu'il y a tout dans les réseaux sociaux mais c'est à nous de choisir

134.Pr : alors c'est s'il y avait euh euh s'il y avait pas de de danger dans les réseaux sociaux – pourquoi on a inventé euh cette application euh **accord parental** ou je sais pas comment on l'appelle

135.E3 : **contrôle**

136.Pr : **contrôle oui pardon – contrôle parental** – pourquoi ? – pourquoi le contrôle parental ? vous avez dit on a la liberté de voir donc euh n'importe qui peut accéder à toutes sortes d'informations euh quelque soit le réseau qu'il aura choisi – est-ce que est-ce que c'est une forme réelle de liberté de choix ? – – ou bien cette liberté de choix elle est euh masquée ? on vous donne l'impression que vous êtes libres – de voir ou d'entendre ce que vous voulez mais est-ce que vraiment c'est toujours le cas ?

Bien que l'acte évaluatif soit naturellement une exclusivité propre à l'enseignant vu la position haute que lui confère le cadre institutionnel, l'enseignante s'est faite corriger, dans le groupe témoin, par un apprenant qui lui a donné le mot approprié en l'occurrence « contrôle parental » dans le TP 135. L'enseignante renonce à son expression et reprend le terme de l'apprenant en s'excusant. Ce repositionnement des rôles donne lieu à une tentative de renégociation des rapports de place existants dans la mesure où l'apprenant se trouve en position haute par rapport à l'enseignante qui s'est excusée d'avoir commis une erreur.

4. Pour conclure

L'analyse des marqueurs taxémiques de la relation interpersonnelle montre le rapport de place majoritairement

dominant qu'occupe l'enseignante chez le groupe témoin dont le cours a été dispensé de manière ordinaire. En ce sens, l'enseignante se trouve au centre de l'interaction didactique : elle monopolise, gère et alloue la parole tout en procédant à la correction des erreurs commises sans que cela ne perturbe et n'entrave la prise de parole. En revanche, l'inversion du cours chez le groupe expérimental en externalisant la phase de pré-activité en amont via l'exploitation des capsules vidéo a permis d'ajuster la relation entre l'enseignante et les apprenants étant donné que ces derniers prennent en charge leur propre apprentissage. De ce fait, ils prédominent dans l'espace interlocutif, tentent d'échapper à la relation inégalitaire en recourant au tutoiement, en posant des questions à l'enseignante et en prenant la parole spontanément sans qu'elle le leur ait réellement demandée. Ces tentatives de repositionnement et de renégociation des rôles interactionnels de la part des étudiants du groupe expérimental est la résultante du désir de l'enseignante d'apaiser et de rééquilibrer le caractère asymétrique de l'interaction qui ne peut être jamais complètement bannis car « L'interaction didactique repose sur une distinction des rôles interactionnels » (Bigot, 2002 : 131). Enseignants et apprenants « peuvent cependant procéder à diverses formes de rééquilibrage de la relation, notamment par le gommage de certains aspects de cette distinction des rôles mais aussi par de nombreux autres procédés de repositionnement. » (ibid.)

L'externalisation d'une partie de l'apprentissage hors-classe durant laquelle les apprenants ont visionné des capsules vidéo en rapport avec les thématiques traitées en classe a permis d'enrichir leurs connaissances antérieures et de les rendre plus motivés et prédisposés à la séance de production orale, ce qui a influencé la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants qui ont tenté de rééquilibrer l'asymétrie des rôles.

Références bibliographiques

Auger, N.(2007). Les enjeux communicationnels de l'explication dans les interactions verbales d'une classe de ZEP. In : *Revue Ela(Etudes de linguistique appliquée)*, n°145, pp.69-79.

Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, sous la direction de Francine Cicurel.

Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde : recherche et applications*, 42-53. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01468268/document> [consulté le 21/06/2020].

Boucharechas, M. (2019). Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco. Un paradoxe entre autorité et proximité. Sous la direction de Catherine MULLER. Mémoire de master 2. Université de Grenoble.

Bourdieu, P. (1989). *Questions de Sociologie*, Minuit, Paris.

Cailliez, J-C. (2017). *La classe inversée, l'innovation pédagogique par le changement de posture*. Paris : Ellipses..

Dufour, H.(2014). La classe inversée. *Revue Technologie*, N° 193.

<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

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

Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversé ». *Revue Sciences et Technologies*

de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, volume 21, n°21, pp. 651-665.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome 1. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome II. Paris, France : Armand Colin.

Maarfia, N. (2017): « Gestion de la relation interpersonnelle en début d'apprentissage du français en milieux socioculturels différenciés ». Revue *El Tawassol*, pp 268-276. Université d'Annaba <http://dpubma.univ-annaba.dz/?p=7809N°52>.