

# Une étude de la proxémique dans quatre classes de Français Langue Étrangère mexicaines



**Anne-Catherine Didier**

Université de Guadalajara, Mexique  
acdidier3@yahoo.com

Reçu le 28-07-2014/ Evalué le 24-09- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

## Résumé

Dans cet article, l'auteur présente une partie des résultats d'une recherche menée entre 2006 et 2011 dans le cadre du projet CECA. Il y examine l'usage de l'espace, ou proxémique, dans quatre classes de FLE de lycées mexicains. Dans un premier temps, il analyse la disposition spatiale à partir du concept d'organisation de l'espace de Hall (1978) et de distance didactique de Forest et al. (2005). Dans un deuxième temps, il étudie les déplacements des enseignants selon les configurations de Forest (2001) et des apprenants en distinguant les déplacements pédagogiques, les déplacements non pédagogiques et ceux liés à un rituel. Il conclut enfin en mettant en évidence certaines contradictions entre les orientations méthodologiques prétendues et les pratiques de classe.

**Mots-clés :** proxémique, organisation spatiale, distance didactique, déplacement

## Un estudio de la proxemia en cuatro clases de Francés Lengua Extranjera mexicanas

### Resumen

En este artículo, el autor presenta una parte de los resultados de una investigación llevada a cabo entre 2006 y 2011 en el marco del proyecto CECA. Examina el uso del espacio, o proxemia, en cuatro clases de FLE de preparatorias mexicanas. En primer lugar, analiza la disposición espacial a partir del concepto de organización del espacio de Hall (1978) y de distancia didáctica de Forest et al. (2005). En segundo lugar, estudia los desplazamientos de los profesores según las configuraciones de Forest (2001) y de los estudiantes distinguiendo los desplazamientos pedagógicos, los desplazamientos no pedagógicos y los ligados a un ritual. Finalmente, concluye poniendo en evidencia algunas contradicciones entre las orientaciones metodológicas pretendidas y las prácticas de clase.

**Palabras clave:** proxemia, organización espacial, distancia didáctica, desplazamiento

## A study on proxemics in four French as a Foreign Language Mexican courses

### Abstract

This article presents partial results of a research carried out under the CECA project between 2006 and 2011. The author examines the use of space, or proxemics, in four Mexican high school classrooms of French as a Foreign Language (Français Langue Étrangère, or FLE). In a first part, she analyses spatial disposition in terms of organization of space (Hall, 1978) and didactic distance (Forest et al. 2005). In a second part, she studies teacher movements (Forest, 2001) and those of students differentiating between pedagogical movements, non-pedagogical movements and those reflecting ritual. She concludes by highlighting contradictions between the expected methodological orientations and classroom practice.

**Keywords:** proxemics, spatial organization, didactic distance, movement

### Introduction

« *Même quand les interlocuteurs se taisent, le “non-verbal” continue à “parler”* » (Foerster, 1990 : 72). Dans cet article, nous allons essayer de comprendre ce que nous « dit » le non-verbal dans quatre classes mexicaines de Français Langue Étrangère (FLE) car c'est un facteur important dans la compétence communicationnelle. En effet, une personne se dévoile non seulement, dans une perspective langagière, par des marques verbales de subjectivité, mais également par le non-verbal. Nous nous sommes engagée dans cette étude pour deux raisons : la première, pour savoir s'il existe des schémas culturels qui se reproduisent et leurs conséquences pédagogiques dans le processus d'enseignement-apprentissage ; la deuxième, pour savoir s'il existe une cohérence entre les paradigmes éducatif et méthodologique revendiqués par les institutions et la réalité des pratiques d'enseignement. L'étude de la communication non verbale étant très vaste, nous nous limiterons ici à l'analyse de l'usage de l'espace en tant que *non verbal contextuel* (Cosnier, 1984) et marqueur social : la *proxémique*. Terme créé dans les années soixante par l'anthropologue et pionnier des travaux sur l'espace et la communication E.T. Hall, la proxémique est :

*l'ensemble des observations et des théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel* (Hall, 1978 : 13). En tant qu'étude des systèmes d'*appropriation culturelle de l'espace par l'homme, la proxémique entretient d'étroits rapports avec le processus langagier* (Bertocchini et Costanzo, 1989 : 6).

Nous étudierons ici l'espace tout d'abord en fonction de la disposition spatiale et ensuite en fonction des déplacements des enseignantes et des apprenants; mais auparavant nous rappellerons le contexte dans lequel cette recherche s'est déroulée ainsi que la méthodologie suivie.

## 1. Contextualisation

Cette recherche a été menée dans le cadre du projet international *Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement et culture d'apprentissage*, plus connu sous le nom de CECA. Ce dernier, constitué entre 2006 et 2011 par des équipes de chercheurs de vingt pays, sous l'égide de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (CRAPEL), avait pour objectif de « *mieux connaître les modalités locales d'appropriation du FLE et FLS en milieu institutionnel* » (Carette et al., 2011 : 7) par le biais d'un protocole comportant sept volets<sup>1</sup>. Cet article communique les résultats de la première partie de la sixième question du protocole, intitulée *Pratiques d'apprentissage, pratiques d'enseignement* de l'équipe CECA-Mexique, obtenus à partir de l'analyse de six cours filmés dans quatre classes de FLE en 2007. Dans cette première partie, il s'agissait de faire « *des repérages sur l'espace des classes [car] la conception et l'aménagement des locaux, les outils qui y sont disposés [...], la disposition et l'agencement des places et des objets physiques en disent long sur les positions des participants, leurs statuts, leurs rôles, leurs rapports* » (id : 31).

Afin de rendre compte de ces modalités d'enseignement-apprentissage, il nous a été demandé de choisir, dans chaque pays, des établissements (niveau lycée) socialement et géographiquement différents. L'équipe CECA-Mexique a choisi d'observer quatre lycées appartenant à des contextes variés : deux situés dans des grandes villes (Mexico et Guadalajara) et deux dans des villes de plus petite taille (Xalapa et Atlixco). Pour représenter des contextes socialement distincts, nous avons choisi deux lycées publics (Escuela Simón Bolívar à Atlixco et Escuela Nacional Preparatoria Ezequiel A. Chavez à Mexico) et deux lycées privés (Universidad del Valle de Mexico à Guadalajara et Colegio Hispano Anglo Francés à Xalapa). Les élèves des quatre institutions ont tous entre 16 et 18 ans et ont suivi entre 120 et 150 heures de français. Les quatre professeurs, tous mexicains, ont une formation universitaire spécialisée (licence et/ou master) relative à leur domaine d'enseignement et suivent régulièrement des stages de formation continue.

Dans les descriptifs que nous avons consultés concernant la mission, la vision, les programmes, les profils de formation et les méthodologies revendiqués par les institutions observées, il ressort que les quatre contextes éducatifs se réclament du socioconstructivisme et revendiquent en particulier l'approche communicative comme méthodologie utilisée dans les cours de FLE. Comme nous le rappelle Kozanitis (2005 : 11), ce paradigme éducatif « *met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage, c'est-à-dire la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances* ». Les situations d'apprentissage devraient par conséquent être

« *propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs* » (id. : 1). Les interactions sociales devraient donc être primordiales dans le processus d'enseignement-apprentissage et l'aménagement physique de la salle de classe devrait permettre cet apprentissage collaboratif. C'est ce que nous allons analyser dans les paragraphes suivants.

## 2. Méthodologie

Afin de réaliser cette ethnographie comparée de la salle de classe dans des contextes nationaux et internationaux, nous avons filmé six cours dans chaque institution. Si Carton, membre du comité scientifique du projet CECA, reconnaît les limites et inconvénients des supports vidéo, il affirme cependant qu'ils « *sont des témoignages facilement transmissibles* » (id : 25). Dans une première étape, nous avons recueilli les données locales suivant le protocole à partir d'observation directe, de questionnaires et de vidéos de classes ; dans une deuxième étape nous avons réalisé une étude interprétative de notre contexte local ; dans la troisième étape, appelée *regards croisés*, nous avons mutuellement interprété les données et leur étude interprétative des équipes des différents pays ; enfin, la quatrième étape a permis un retour à l'équipe locale en réagissant aux interprétations externes (id : 38-39).

## 3. Disposition spatiale

L'analyse de la disposition spatiale a été réalisée lors de la première étape et les résultats sont les suivants. La différence entre les institutions privées et publiques est évidente en ce qui concerne les installations. Dans les établissements publics, les salles de classe sont relativement sobres, plutôt exigües et sombres alors que les salles des établissements privés sont modernes, aérées et lumineuses grâce à un bon éclairage, de nombreuses fenêtres et des murs clairs. Dans les deux lycées publics, les effectifs sont assez nombreux, 21 à Atlixco et 20 à Mexico, alors que dans les deux lycées privés, le nombre d'élèves est réduit, 9 élèves à Guadalajara et 7 à Xalapa. Dans les quatre établissements, le bureau du professeur se trouve face aux apprenants qui sont assis en rangs serrés dans les lycées publics et sur des chaises à tablette individuelles disposées en demi-cercle dans un espace relativement grand dans les lycées privés.

Hall (1978) définit trois catégories d'espace : à *organisation fixe* (les murs), *semi-fixe* (le mobilier) et *dynamique* ou *informelle* (la distance interpersonnelle). Nous pouvons remarquer que l'organisation fixe est dominante : bureaux des professeurs, chaises des élèves à Atlixco et Mexico et mobilier (qui appartient à l'organisation semi-fixe) restent figés à la même place. Elle met en évidence le lien de l'espace avec « *le statut institutionnel et l'idiosyncrasie de l'enseignant* » (Foerster, 1990 : 76) et traduit le caractère

figé des cours. Il n'y a en effet pas de variation dans l'organisation de l'espace. Quelle que soit l'activité réalisée, quel que soit le cours, le mobilier reste à la même place. Il faut reconnaître que l'espace réduit par rapport au nombre de tables ne favorise pas leur mobilité et limite la créativité des professeurs à ce niveau. En revanche, l'organisation semi-fixe paraît davantage présente dans les deux institutions privées, à Xalapa et à Guadalajara, où les élèves sont assis en demi-cercle dans une salle assez spacieuse. Cette disposition et les pupitres individuels permettraient une plus grande mobilité et variation de l'emplacement du mobilier, ce qui favoriserait en même temps la versatilité des prises de parole : verticales et horizontales. Cependant, malgré cette flexibilité apparente, nous n'observons pratiquement pas de mouvements et le mobilier semble faire partie de l'organisation fixe car les enseignantes n'ont pas profité de cette flexibilité. Les pupitres qui, par exemple, pourraient être déplacés selon le type d'activité, semblent cloués au sol et restent à la même place. Enfin, l'espace dynamique ou informel qui s'établit par les distances interpersonnelles et sur lequel nous allons nous attarder, varie selon l'institution. Dans les lycées publics et à Xalapa, il paraît presque semi-fixe car la distance entre les acteurs ne change que rarement ; en effet, chacun paraît avoir sa place définie dans la classe comme nous le verrons plus en détail dans la partie réservée aux déplacements.

Pour approfondir l'étude de la relation espace-cours, nous utiliserons le concept de « distance didactique » de Forest et al. (2005 : 666) qu'ils définissent comme « une fonction de la distance euclidienne, de l'orientation du corps, et de celle du regard » et à partir duquel nous proposons le tableau suivant selon nos observations.

	LYCÉES PUBLICS				LYCÉES PRIVÉS			
	ATLIXCO		MEXICO		XALAPA		GUADALAJARA	
	A/E	A/A	A/E	A/A	A/E	A/A	A/E	A/A
<b>DISTANCE EUCLIDIENNE</b>	Lointain 3	Proche 1	Lointain 3	Proche 1	Lointain 3	Moyen 2	Lointain 3	Moyen 3
<b>ORIENTATION CORPS</b> E A	 1	de dos 3	 1	de dos 3	 1	 1	 1	 1
<b>REGARD</b>	Oui 1	Non 3	Oui 1	Non 3	Oui 1	Oui 1	Oui 1	Oui 1
<b>DISTANCE DIDACTIQUE</b>	5 7		5 7		5 4		5 4	
	12		12		9		9	

A = apprenant                      E = enseignant  
1 = proximité                      2 = distance moyenne                      3 = éloignement

Selon les auteurs (id.) « *l'élève et le maître seront d'autant plus proches l'un de l'autre, au sens où nous l'entendons, que leurs regards seront convergents, que leur posture sera face à face, et bien sûr que leur distance physique sera courte* ». Nous avons attribué des chiffres afin de traduire la proximité ou l'éloignement entre les acteurs (enseignant/apprenant et apprenant/apprenant) pour nous aider à interpréter de manière objective cette distance didactique. Cela nous a permis de nous rendre compte que la distance didactique des lycées publics est plus grande (12) que celle des lycées privés (9). Nous remarquons également que dans les institutions publiques, l'organisation spatiale favorise les échanges verticaux enseignants/apprenants (5) par rapport aux échanges horizontaux apprenants/apprenants (7) car même si les élèves sont physiquement proches les uns des autres, ils sont assis en direction du professeur, en rangées, les uns derrière les autres et se tournent le dos. Nous pouvons parler ici d'un espace *sociofuge* (Hall : 1978) c'est-à-dire un espace qui favorise l'isolement des élèves entre eux. À Puebla par exemple, l'enseignante invite chaque élève à son bureau pour corriger ses exercices et production, ce qui renforce le travail individuel. En regroupant les tables des apprenants, elle pourrait favoriser l'intercorrection entre eux. En revanche, dans les institutions privées, la disposition spatiale des étudiants, assis en demi-cercle et ayant la possibilité de se regarder même s'ils ne sont pas assis juste à côté les uns des autres, favorise les échanges horizontaux (4). À Guadalajara par exemple, on remarque de nombreuses interactions entre les élèves ; malheureusement celles-ci se réalisent en espagnol, soit parce qu'ils doivent se mettre d'accord sur la réalisation d'une activité en petit groupe, soit parce qu'ils bavardent sur des choses qui n'ont rien à voir avec le cours, se disputent ou se taquent. Dans ce cas, l'espace est *sociopète* (Hall : 1966) c'est-à-dire qu'il favorise la communication entre les sujets.

Dans les quatre institutions, la position de l'enseignante, face au groupe, répond plutôt à la représentation classique du professeur comme détenteur du savoir face aux apprenants à qui il va transmettre les connaissances, de façon verticale. La présence de l'estrade au lycée Ezequiel A. Chavez de Mexico renforce encore cette idée. Même dans les lycées privés où la disposition des pupitres favoriserait les échanges entre élèves, les pratiques de classe contredisent cette disposition spatiale. Les acteurs ne profitent pas de cet espace sociopète dans le processus d'enseignement/apprentissage. À Guadalajara par exemple, si l'organisation de l'espace favorise la communication entre les apprenants, celle-ci se fait en langue source et n'est pas potentialisée pour l'apprentissage et la pratique de la langue cible.

La disposition spatiale met donc en relief la verticalité de l'enseignement. La fixité des éléments constitutifs de la salle de classe « *constituent l'espace scénique de l'enseignant, un lieu de théâtralisation, de 'simulation'* » (Porcher, 1984 in Foerster, 1990 : 76) plus flagrant avec la présence de l'estrade à Mexico. Dans les quatre institutions,

l'organisation de l'espace est peu dynamique, fixe, sociofuge et dans les deux institutions privées mexicaines bien que semi-fixe sociopète, les acteurs (enseignants et apprenants) n'en tirent pas profit.

Pour aller plus loin nous allons étudier maintenant comment est utilisé cet espace en nous intéressant plus particulièrement aux déplacements des acteurs.

## 4. Déplacements

### 4.1 Déplacements des professeurs

Lorsqu'on observe les déplacements des professeurs, on remarque un espace dans lequel l'enseignante circule davantage et d'où elle ne sort pratiquement pas, un espace où elle paraît se sentir plus à l'aise, plus sûre d'elle. Nous emprunterons à la psychologie la notion de *zone de confort* pour nommer cet espace dans lequel une personne se sent en sécurité ou en contrôle. Nous ajouterons que la zone de confort :

*est un état conductuel dans lequel une personne opère dans une relation d'anxiété-neutre, utilisant une gamme limitée de conduites afin de produire un niveau de performance « steady », en général sans un sens de risque (White, 2009).*

Nous interprétons « steady » comme constant, régulier ou encore, stable. Nous parlons également de *base* car il existe un point de départ et d'arrivée du professeur vers lequel il revient constamment comme s'il y était ancré. Dans les quatre institutions, nous observons que cette zone de confort reste proche du bureau, en général entre le tableau et le premier rang d'étudiants. À Atlixco, le professeur ne dépasse que rarement le premier rang d'étudiants où se trouve d'ailleurs le magnétophone. En général, l'enseignante se trouve entre le tableau et ce premier rang ou reste assise à son bureau lorsque les étudiants sont en train de réaliser une activité. De temps en temps, elle passe dans les groupes lorsque les étudiants travaillent par deux ou trois, mais c'est un passage assez rapide. Elle écrit au tableau lors de la mise en commun d'une activité. Sa base est son bureau, point où elle retourne constamment. À Mexico, l'enseignante ne s'assoit jamais, elle fait un constant va-et-vient d'un côté à l'autre de la salle, dans une sorte de couloir étroit entre l'estrade et le premier rang d'étudiants en bas de l'estrade. Elle utilise beaucoup le tableau elle-même ou y fait passer les apprenants. Lorsque les étudiants travaillent collectivement, elle passe dans chaque groupe pour vérifier avec grande attention ce qu'ils font. À Xalapa, l'enseignante passe la majeure partie du cours debout ou semi-assise devant son bureau. Elle n'utilise pratiquement pas le tableau, ne s'approche que rarement des étudiantes, uniquement pour leur distribuer des documents du bout des doigts. Sa base se trouve devant son bureau, point d'où elle ne s'éloigne guère et où elle revient constamment. À Guadalajara,

l'enseignante est souvent derrière son bureau et s'il lui arrive de pénétrer dans la zone des apprenants, c'est pour vérifier le travail en petits groupes. À un certain moment, elle s'assoit au fond de la salle pour observer la performance des élèves lors d'une activité qui consistait en un concours entre deux équipes, mais elle n'est pas plus proche d'eux, c'est comme si elle était dans le reflet inversé de sa zone de confort.

De façon générale, les professeurs utilisent l'espace entre le tableau et les étudiants pour présenter une activité, donner une consigne ou expliquer une tâche à résoudre ; ils restent en retrait à leur bureau lorsque les étudiants travaillent en petits groupes et utilisent le tableau pour la mise en commun. Il est donc rare que les professeurs s'aventurent au-delà de leur base ou zone de confort, à l'intérieur du groupe. Cela arrive de temps en temps lorsque les étudiants font un travail de groupe et que le professeur s'approche pour vérifier ce qu'ils font ou lorsqu'elle distribue des documents.

Afin d'analyser les différents types de distance observés nous nous appuyerons sur les quatre configurations de Forest (2001) inspirées du modèle des distances de Hall (1978) *intime*, *personnelle*, *sociale* et *publique*, mais adaptées à l'étude des interactions didactiques car elles sont *contraintes par l'environnement propre de la classe et sa topologie, et par la nécessité (parmi d'autres) de contrôle social et didactique que leur usage, par le professeur, doit atteindre.*

La première configuration, *publique*, supérieure à 1 m, concerne la passation des consignes et le contrôle du groupe. Elle correspond à cette zone de confort ou base que nous venons de décrire. C'est cette configuration qui revient constamment dans toutes les institutions. La deuxième configuration, *sociale*, comprise entre 30 cm et 1,20 m, a lieu lorsque l'enseignant anime un petit groupe d'élèves. Elle se produit davantage à Mexico et à Guadalajara mais assez peu dans les deux autres institutions. La troisième configuration, *personnelle éloignée*, correspondant à une distance « à bout de bras », a lieu lors du contrôle d'un élève. On l'observe à Atlixco et à Guadalajara lorsque les enseignantes, assises à leur bureau, reçoivent les élèves pour corriger leurs productions. Dans ce cas, il s'agit toujours de déplacements des apprenants vers les enseignantes, ce qui renforce le caractère de « soumission » des élèves par rapport à la fonction de *meneur de jeu* (Foerster, 1990 : 81) du professeur. Cette configuration est pratiquement inexistante dans les deux autres lycées. Enfin, la quatrième configuration, *personnelle proche*, inférieure à 30 cm, correspondant à une relation d'aide, n'apparaît pas.

La configuration publique est donc la plus représentative, suivie par la configuration sociale. Cela nous montre que les acteurs de l'espace éducatif considèrent la classe de FLE comme un espace public et social plus que personnel. Cela traduit également un intérêt plus marqué sur le pôle de l'enseignement que de l'apprentissage et conforte

l'idée de verticalité et de démarche centrée sur l'enseignant. La relation primordiale qu'entretiennent les professeurs avec leurs élèves semblerait correspondre au contrôle du groupe, à la transmission des consignes et des connaissances, au questionnement, aux explications au groupe entier dans un cours magistral. Pourrait-on parler d'une distance de désimplication, qui n'engage ni incommode les acteurs ou d'une distance relativement neutre qui conforterait l'analyse antérieure décrivant la salle de classe comme une scène de théâtre dans laquelle chaque acteur joue son rôle ? Nous aurions pensé qu'au Mexique, pays latin où les distances sont généralement plus courtes que dans d'autres pays selon Hall (1978), les professeurs s'approcheraient davantage de leurs élèves. Pour tenter d'expliquer ce phénomène, nous avançons l'hypothèse que les professeurs obéiraient peut-être plus à des codes professionnels que culturels, dans lesquels leur rôle de professeur effacerait le poids de leur culture. En effet, dans certaines institutions, surtout celles qui travaillent avec des adolescents, les autorités conseillent aux professeurs d'éviter la proximité avec leurs étudiants pour éviter des gestes qui pourraient être mal interprétés. Une autre hypothèse serait la représentation qu'ont les professeurs de FLE non natifs de l'enseignement traditionnellement magistral en France qu'ils reproduiraient. Deux pistes de réflexion qu'il serait intéressant d'explorer.

#### 4.2 Déplacements des apprenants

En ce qui concerne les élèves, nous distinguerons deux types de déplacements. Ceux dont la détermination est instructionnelle, c'est-à-dire qui sont en relation avec les activités du cours et que nous appellerons *déplacements pédagogiques*, et ceux dont la détermination n'est pas instructionnelle, c'est-à-dire qui n'ont aucun lien avec les activités du cours et que nous nommerons *déplacements non pédagogiques*. Ces deux types de déplacements peuvent être *contrôlés* quand ils sont gérés par le professeur ou *spontanés* lorsque l'élève se déplace de sa propre initiative.

Les déplacements pédagogiques que nous avons observés sont de trois types. Le premier consiste à regrouper les pupitres ou simplement se tourner les uns vers les autres, lors d'activités en petit groupe. Nous l'observons dans toutes les institutions. Le deuxième consiste à passer au tableau pour la mise en commun d'une activité. Nous l'observons régulièrement à Mexico et à Guadalajara alors qu'à Atlixco et à Xalapa, jamais. À Guadalajara par exemple, on remarque de nombreux déplacements spontanés au tableau de la part des élèves pour vérifier par exemple des formes verbales sur l'affiche-jeu *Verbes en main, verbes malins* (Silva, 2007), sur laquelle on trouve différentes formes et conjugaisons de verbes, et d'autres plus contrôlés, lorsque le professeur demande à chaque étudiant de passer à son tour au tableau, lors d'une autre

activité. À Mexico, il s'agit de déplacements pédagogiques sollicités par le professeur mais souvent volontaires. Le troisième type de mouvement consiste à aller au bureau du professeur. C'est le cas à Guadalajara lors de la quatrième séance et plus régulièrement à Atlixco, lors de la correction individuelle d'un exercice. C'est à Mexico et à Guadalajara qu'il y a le plus de déplacements pédagogiques de la part des apprenants<sup>2</sup>. En revanche, à Atlixco et à Xalapa, les élèves sont beaucoup plus statiques, ils ne se lèvent pratiquement pas. À Xalapa par exemple (effectif réduit, assis en demi-cercle, organisation semi-fixe sociopète), on observe un déplacement de la part des étudiantes à une seule occasion pour aller toutes ensemble autour de l'enseignante sur l'invitation de celle-ci, invitation qu'elle doit d'ailleurs répéter une deuxième fois avec insistance afin que les étudiantes se lèvent enfin.

En ce qui concerne les déplacements non pédagogiques, ils sont très fréquents à Atlixco et surtout à Guadalajara où les apprenants se déplacent souvent pour jeter quelque chose à la poubelle ou lorsqu'ils entrent et sortent de la salle sans en demander l'autorisation à l'enseignante. C'est le cas d'Edwin pendant le quatrième cours : il quitte spontanément la salle et reviendra quatre minutes plus tard. À Mexico, les apprenants ne se déplacent que s'il s'agit d'une nécessité pédagogique ; à Xalapa, ils ne se déplacent pas.

Nous ajouterons à ces deux types de déplacements un troisième, lié au rituel du cours. Il s'agit des déplacements liés à la discipline ou à la ponctualité. À Atlixco, les élèves qui arrivent en retard attendent sur le seuil de la porte que le professeur les autorise à entrer. À Mexico et à Xalapa, les étudiants ne sortent jamais de la salle pendant le cours. En revanche, à Guadalajara il n'y a aucune marque de rituel. De nombreux exemples le démontrent. C'est le cas de Linet qui prévient le professeur qu'elle a terminé et sort cinq minutes avant la fin du cours ; ou d'Alexa qui fait de même mais sans prévenir l'enseignante, ou encore celui de Michelle qui arrive presque dix minutes en retard au dernier cours et après la remarque cinglante que le professeur lui fait en espagnol *¿Qué te crees ? (Pour qui tu te prends ?)*, ne répond que par un sourire puis s'assoit.

Il n'y a donc aucun lien entre les déplacements des apprenants et le type d'institution, les effectifs ou même le type d'organisation de la salle de classe. Atlixco (public, grand groupe, espace fixe sociofuge) et Xalapa (privé, petit groupe, espace semi-fixe sociopète) favorisent une organisation fixe alors que Mexico (public, grand groupe, espace fixe sociofuge) et Guadalajara (privé, petit groupe, espace semi-fixe sociopète) une organisation plus dynamique. En dépit de ces différences, l'espace est en général peu exploité (disposition des pupitres par rapport à une activité précise, déplacements de l'enseignant et des apprenants).

## Conclusion

Nous pouvons conclure que nous n'avons pas trouvé de correspondance réelle, nous pouvons même parler de contradictions flagrantes entre les orientations méthodologiques communicatives exprimées dans les modèles éducatifs et institutionnels revendiqués et les pratiques de classe observées et en particulier, en ce qui concerne l'utilisation de l'espace. En d'autres termes, nous observons un écart incontestable entre discours et pratiques. Bien que dans certains cas, la forme (disposition des élèves, mouvements) prête à penser qu'il s'agit de cultures d'enseignement et de cultures d'apprentissage basées sur l'approche communicative et la collaboration, l'analyse montre que la réalité est autre. Dans les quatre institutions, l'organisation de l'espace favorise plutôt des pratiques de classe traditionnelles et directives dans lesquelles le professeur a une place centrale et où les activités se focalisent plus sur le pôle de l'enseignement que sur le pôle de l'apprentissage.

Ceci nous amène à réfléchir sur les formations en didactique du FLE. En effet, cette analyse met en lumière un clivage entre la théorie et la réalité professionnelle. Cette divergence serait-elle due à un manque de formation à la gestion de l'espace de la part des enseignantes qui, pourtant, ont reçu une formation en didactique, aux contraintes institutionnelles ? Serait-elle due à un trait culturel ou encore aux représentations encore très ancrées que gardent les professeurs du rôle de l'enseignant en tant que chef d'orchestre et de l'apprenant en tant qu'exécutant dans le processus d'enseignement-apprentissage (culture d'enseignement) ou encore à une option délibérée de l'enseignant de centrer la méthode pédagogique sur lui-même car c'est plus facile, plus rapide et plus sécurisant pour lui ?

Il serait intéressant d'observer de quelle manière est prise en compte la gestion de l'espace dans les formations en didactique du FLE à deux niveaux : théorique dans les cours de didactique mais également pratique lors des stages professionnels. Selon la méthodologie du micro-enseignement, les formateurs devraient insister davantage sur l'importance de la proxémique lors des feedbacks et réfléchir aussi sur l'intégration des critères relatifs à la gestion de l'espace dans les grilles d'évaluation des pratiques professionnelles. En tous cas, comme nous le dit Foerster (1990 : 81) :

*toute tâche pédagogique demande à l'enseignant une réflexion préalable sur l'organisation spatiale adéquate à l'interaction verbale recherchée et à la mise en place de celle-ci. Considérer le facteur proxémique comme un des éléments importants qui favorise la production langagière ne fait malheureusement pas toujours partie des préoccupations des enseignants en langue étrangère.*

C'est pourquoi il est nécessaire que les institutions et les enseignants prennent conscience de l'importance de l'espace dans le processus d'enseignement-apprentissage

afin qu'ils aménagent *un espace-classe particulier* (Foerster, 1990 : 77) pour optimiser l'apprentissage des langues.

### Bibliographie

Carette, E. et al. 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.

Cosnier, J., Brossard A. 1984. *La communication non verbale*. Paris-Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Bertocchini, P., Costanzo, E. 1989. *Manuel d'autoformation: à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.

Foerster, C. 1990. Et le non verbal ? In : *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Credif.

Forest et al. 2005. « Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, numéro 3, p.659-686. <http://Id.erudit.org/iderudit/013914ar> [consulté le 1er octobre 2014].

Hall, E.T. 1963. "A system for a notation of proxemic behavior". *American anthropologist*, n° 65, p.1003-1026.

Hall, E.T. 1978. *La dimension cachée*. Paris : Seuil. (1<sup>re</sup> éd. en français 1971)

Kozanitis, A. 2005. *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique, Ecole Polytechnique.

[http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique\\_approche\\_enseignement.pdf](http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf) [consulté le 1er octobre 2014].

Silva, H. 2007. *Verbes en main, verbes malins*. Paris : CLE International.

White, A. 2009. *From Comfort Zone to Performance Management*. Baisy-Thy: White & Maclean Publishing.

### Notes

1. Les sept volets étaient : données d'enquête à rassembler; langues utilisées par les élèves et les enseignants; répartition de l'oral et de l'écrit en classe; représentations relatives aux rôles de l'enseignant, de l'élève, et de l'enseignement/apprentissage du français ; les manuels et les documents utilisés en classe; pratiques d'apprentissage, pratiques d'enseignement; étude ethnographique des salles de classe observées.

2. Il faut préciser qu'à Guadalajara pendant les trois premiers cours, les élèves se déplacent beaucoup moins, restant assis à leur place, alors qu'il y a beaucoup plus de déplacements pendant les séances quatre, cinq et six. Il faut rappeler que pendant les trois premiers cours, le professeur a terminé le programme alors que pendant les trois dernières séances, il a fait des révisions. Les cours quatre, cinq et six ne sont donc peut-être pas représentatifs de ce qui se passe pendant le semestre.