

Reactive Management of Disruptive Situations in Iranian University-Level French classes

Soodeh Egtesad ¹ Maryam Moghaddasi Barazandeh² 

1- Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: seghtesad@ut.ac.ir

2- Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran.. E-mail: Maryam.barazandeh@ut.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type : Research Article Article history : Received: 23 January 2026 Received in revised form : 26 March 2026 Accepted : 28 March 2026 Published online: 19 April 2026 Keywords : <i>Reactive classroom management, Problematic situations, French as a foreign language, Iranian university context, Pedagogical regulation</i>	This study analyzes the reactive classroom management practices of French as a foreign language instructors in the Iranian university context. Based on observations of 25 class sessions and interviews with the two participating instructors, four types of problematic situations were identified: use of Persian in class, learner non-participation in activities and discussions, lack of attention, and incorrect responses to instructor questions. The observed reactive strategies were categorized according to the typology of Karasova and Nehyba (2025), which distinguishes teacher-centered practices from learner-centered practices. The results show a predominance of teacher-centered strategies (73.9%) compared to learner-centered strategies (26.1%) in response to these four types of situations, with instructors primarily using direct corrective feedback, reminders, and direct solicitations. The study also reveals a significant gap between the strategies reported in interviews (predominantly learner-centered) and those observed in practice, a gap explained by the urgency and cognitive load in the classroom, the educational habitus that values teacher authority in the Iranian university context, and learner expectations. This research offers implications for teacher training: simulations, video-based practice analysis, and training in managing difficult classroom situations. It contributes to a deeper understanding of the constitutive tensions of reactive classroom management in the Iranian university context, by shedding light on the gaps between discourse and practices, as well as the contextual constraints that shape them.
Cite this article : Egtesad, Soodeh , et Moghaddasi Barazandeh, Maryam . " Reactive Management of Disruptive Situations in Iranian University-Level French classes",. <i>Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises</i>, , 2026 22, 43, 323-362, -.DOI : http://doi.org/doi : 10.22129/plume.2026.579437.1373	
	

Gestion réactive des situations problématiques en classe de FLE en contexte universitaire iranien

Soodeh Eghtesad  ¹ Maryam Moghaddasi Barazandeh² 

1. Département de langue et littérature françaises, Faculté des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran.. E-mail: seghtesad@ut.ac.ir

2- Département de langue et littérature françaises, Faculté des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran.. E-mail: Maryam.barazandeh@ut.ac.ir

Article Info	Résumé
Type d'article : Recherche originale Date de réception : 23 janvier 2026 Date de révision: 26 mars 2026 Date d'approbation: 28 mars 2026 Publié en ligne : 19 avril 2026 Mots-clés : gestion réactive, situations problématiques, FLE (français langue étrangère), contexte universitaire iranien, régulation pédagogique	Cette étude analyse les pratiques de gestion réactive d'enseignantes de FLE en contexte universitaire iranien. À partir de l'observation de 25 séances de cours et d'entretiens avec les deux enseignantes, quatre situations problématiques ont été identifiées : l'usage du persan en classe, la non-participation des apprenants, le manque d'attention et les réponses incorrectes. Les stratégies réactives observées ont été catégorisées selon la typologie de Karasova et Nehyba (2025), qui distingue les pratiques centrées sur l'enseignant de celles centrées sur l'apprenant. Les résultats montrent une prédominance des stratégies centrées sur l'enseignant (73,9 %) par rapport à celles centrées sur l'apprenant (26,1 %), les enseignantes recourant principalement à des feedbacks correctifs directs, des rappels à l'ordre et des sollicitations directes. L'étude révèle également un décalage significatif entre les stratégies déclarées en entretien (majoritairement centrées sur l'apprenant) et les pratiques observées en classe, décalage expliqué par l'urgence et la charge cognitive, l'habitus éducatif valorisant l'autorité enseignante, et les attentes des apprenants. Cette recherche propose des pistes pour la formation des enseignants : simulations, analyse de pratiques filmées et gestion de situations difficiles. Elle contribue à une compréhension approfondie des tensions constitutives de la gestion réactive en Iran, en éclairant les écarts entre discours et pratiques et les contraintes contextuelles qui les façonnent.
Cite this article : Eghtesad, Soodeh , et Moghaddasi Barazandeh, Maryam . "Gestion réactive des situations problématiques en classe de FLE en contexte universitaire iranien",. <i>Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises</i>, , , 2025 22, 43, 323-362, -.DOI : http://doi.org/doi:10.22129/plume.2026.579437.1373	
	

1. Introduction

La gestion de classe constitue un pilier fondamental de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), particulièrement dans les approches communicatives et actionnelles où la participation active et l'interaction occupent une place centrale. Parmi ses composantes, la gestion réactive, définie par Dessibourg (2018) comme l'ensemble des réponses directes et indirectes de l'enseignant à des comportements indisciplinés, revêt une importance cruciale. Elle renvoie aux stratégies et actions mises en œuvre par l'enseignant *après* l'apparition d'un comportement perturbateur dans le but de l'arrêter, le corriger ou en réduire l'impact sur le groupe-classe, ce qui l'oppose à la gestion préventive dont l'objectif est de prévenir (par organisation de la classe, établissement des règles, anticipation des difficultés), l'apparition de situations perturbatrices (Ødegård et Solberg, 2024). La gestion réactive, étudiée par de nombreux chercheurs (Clunies- Ross et al., 2008 ; Honkasilta, 2016 ; Spoden & Fricke, 2018), s'ancre dans deux principaux cadres théoriques. D'une part, elle puise ses origines dans le behaviorisme de Skinner, plus précisément dans la théorie du conditionnement opérant, selon laquelle les comportements sont modifiés par leurs conséquences, qu'il s'agisse de renforcements ou de sanctions. D'autre part, elle s'appuie sur le modèle écologique de Doyle (1986), qui conçoit la gestion réactive comme une réponse à un événement perturbant l'équilibre du système-classe, visant à rétablir l'ordre et à maintenir le flux des activités.

La gestion réactive influe à la fois sur le climat de la classe, le déroulement des activités et, par conséquent, l'efficacité des apprentissages. Les pratiques réactives, qu'elles soient verbales ou non verbales, exigent une prise de décision rapide, contextualisée et pertinente, visant à minimiser l'impact des perturbations sur le

groupe tout en rappelant les conséquences des actes perturbateurs. Elles mobilisent l'expertise de l'enseignant, appelé à concilier la poursuite des objectifs pédagogiques avec le maintien d'un cadre ordonné et respectueux. De ce fait, l'analyse des pratiques de gestion réactive en classe s'avère importante car elle renvoie à l'efficacité enseignante et aux compétences professionnelles des enseignants (Alasmari et Althaqafi, 2024).

Cette recherche a pour finalité d'analyser les pratiques de gestion des enseignants de FLE face aux situations problématiques de classe en contexte universitaire iranien. Elle vise plus spécifiquement à identifier les défis auxquels ces enseignantes sont confrontées, et à évaluer l'efficacité des stratégies correctives qu'elles déploient pour rétablir l'ordre et poursuivre l'apprentissage. Cette analyse s'appuie sur la typologie de Karasova et Nehyba (2025), qui distingue les stratégies de gestion réactive en pratiques centrées sur l'enseignant et pratiques centrées sur les apprenants, afin d'examiner la dimension relationnelle des gestes professionnels ainsi que la répartition du pouvoir dans la classe. Cette catégorisation est utilisée comme un outil d'analyse descriptive permettant d'examiner les pratiques observées, sans présupposer la supériorité d'un type de stratégies sur l'autre. Enfin, cette étude cherche à dégager des pistes d'optimisation pour favoriser des interventions plus efficaces et constructives, contribuant ainsi à enrichir la formation professionnelle dans le domaine de la gestion de classe.

2. Revue de littérature

Le contexte d'enseignement des langues étrangères possède des caractéristiques qui le distinguent des autres contextes éducationnels en ce qui concerne les situations problématiques et les pratiques de gestion efficace de classe (Macias, 2018). Plusieurs études ont identifié des comportements spécifiques à la classe de langue :

l'utilisation excessive de la langue maternelle, le manque de volonté de participation (lié à une faible motivation) (Debreli & Ishanova, 2019 ; Borg, 2016), ainsi que les problèmes liés à l'utilisation de la langue cible qui, bien que nécessaire pour établir l'autorité de l'enseignant, pose des défis de communication, d'engagement et d'inclusion des apprenants (Kang, 2013 ; Evans, 2012). Macias (2018) souligne que ces difficultés encouragent les enseignants à revenir à l'usage de la L1 pour mieux gérer les situations conflictuelles en classe.

Face à ces problèmes, de nombreuses recherches ont abordé la question de gestion de classe en contexte d'enseignement des langues (Debreli & Ishanova, 2019 ; Marashi & Assgar, 2019 ; Ganji & Sejzehie, 2022 ; Dejean, 2024 ; Eghtesadi Roudi & Alidadi, 2025 ; Hasanov, 2025). Ces travaux se répartissent en trois grandes orientations complémentaires.

La première orientation met l'accent sur la gestion proactive, qui repose sur les démarches entreprises par l'enseignant avant d'en arriver à des mesures disciplinaires, afin de construire un climat propice aux apprentissages. Alasmari et Althaqafi (2024) ont mené une étude auprès d'enseignants saoudiens d'anglais langue étrangère et ont jugé les stratégies proactives plus efficaces que les réactives ; ils ont également constaté une association positive entre un fort sentiment d'auto-efficacité des enseignants et le recours à la gestion proactive. Parallèlement, Fadaei et Tahriri (2023) montrent que les enseignants ayant une forte efficacité personnelle recourent à davantage de stratégies proactives. Ces travaux insistent sur la nécessité d'anticiper les difficultés langagières et les interactions, et de créer un climat propice à l'apprentissage.

La deuxième orientation porte sur la gestion organisationnelle, centrée sur l'organisation du temps (Mora Trejo, 2016 ; Boubekri-

Bouchair & Saisai, 2024) et de l'espace (Riquois, 2018) pour créer un cadre fluide et structuré. Yasin et al. (2022) mettent l'accent sur l'organisation spatiale de la classe ainsi que sur une distribution pertinente de la prise de parole – parole collaborative, parole de l'enseignant et parole gérée par l'apprenant – comme facteurs déterminants dans la gestion de classe et l'engagement des apprenants. Ces auteurs sont d'avis qu'une gestion spatiale et une gestion de la parole efficaces en classe éviteront l'émergence de situations problématiques.

La troisième orientation, qui constitue le cœur de notre recherche, concerne la gestion réactive. Contrairement à la gestion proactive, largement documentée, les recherches spécifiques sur la gestion réactive sont moins nombreuses et aboutissent souvent à des conclusions qui mettent en lumière les défis considérables rencontrés par les enseignants. Les situations problématiques les plus fréquemment rapportées sont le refus de participation (Khasinah, 2017), l'utilisation de la langue maternelle, un manque de volonté de participer lié à une faible motivation (Debreli & Ishanova, 2019), l'utilisation du téléphone portable, les plaisanteries pendant le cours, le fait de parler sans permission, et le refus d'accomplir les tâches (Vongvilay et al., 2021). D'autres études se sont concentrées sur les causes des comportements perturbateurs, telles que l'environnement (amis et vie sociale), de mauvaises conditions d'apprentissage (manque de motivation pour étudier et difficulté de la langue cible), et des besoins psychologiques (le pouvoir, la liberté et le plaisir) (Vongvilay et al., 2021). Enfin, un nombre important d'études ont examiné les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour y remédier, telles que l'adoption d'une attitude positive, l'augmentation du volume de la voix pour attirer l'attention, le fait de ne pas recourir à des punitions, et la prise de mesures encourageantes (Debreli &

Ishanova, 2019), ou encore l'amélioration de la confiance en soi, la préparation minutieuse des leçons, l'anticipation des situations imprévisibles, et la réponse judicieuse aux questions imprévues (Purwanti & Vania, 2021).

Plus précisément, l'étude d'Alasmari et Althaqafi (2024) identifie des obstacles majeurs qui mènent à l'utilisation des stratégies réactives, comme le manque de compréhension du plan de discipline (un obstacle lié à l'enseignant) ou des apprenants non motivés (un obstacle lié à l'apprenant). L'article conclut que le recours à la réaction semble souvent être une conséquence de difficultés structurelles ou pédagogiques, plutôt qu'un choix délibéré. Approfondissant la nature de ces réactions, la recherche de Podaná (2017), menée dans des classes d'anglais, a identifié les stratégies réactives les plus fréquemment utilisées en classe de langue. Les résultats indiquent que les enseignants favorisent massivement les stratégies verbales, en particulier les réprimandes et les ordres. La chercheuse a constaté que les problèmes de discipline (comme parler sans permission ou interrompre) ont été tout simplement ignorés par les enseignants. Ce constat met en lumière un défi crucial : le fossé entre l'intention déclarée des enseignants de réagir à chaque incident et leur incapacité, dans la pratique, à gérer la fréquence et la multiplicité des perturbations mineures. Le défi émotionnel et décisionnel de la gestion réactive est au cœur d'une autre étude récente (Hasanov, 2025). Menée sous forme d'atelier avec huit enseignants de langues, cette recherche a identifié les causes des comportements perturbateurs (défis académiques, recherche d'attention, besoins individuels) et a recueilli leurs stratégies de réponse. Les enseignants ont déclaré utiliser l'engagement actif, les entretiens personnalisés (une discussion privée après l'incident) et le rappel des règles.

Les recherches existantes sur la gestion réactive en classe de langue présentent plusieurs lacunes. Elles s'appuient majoritairement sur les déclarations des enseignants plutôt que sur des observations directes, masquant ainsi le décalage entre les stratégies déclarées et les pratiques réelles. Par ailleurs, les dimensions non-verbales et paraverbales des interventions (ton, regard, proxémie, silences) restent largement inexplorées.

Le modèle d'analyse choisi dans cette recherche, fondé sur la catégorisation de Karasova et Nehyba (2025), n'a pas encore, à notre connaissance, été appliqué à l'étude des pratiques de gestion réactive des enseignants en classes de langue. En distinguant les pratiques centrées sur l'enseignant des pratiques centrées sur l'apprenant, cette catégorisation permet d'analyser comment l'enseignant mobilise son autorité et ajuste sa communication en fonction de la situation problématique confrontée. Il offre ainsi un cadre pertinent pour examiner non seulement le contenu verbal des interventions réactives, mais également la posture relationnelle qu'elles traduisent, en tenant compte des indices non-verbaux et paraverbaux qui accompagnent ces interactions. L'originalité de notre recherche réside dans l'application de ce cadre récent au contexte inédit des classes de FLE en Iran, selon une approche méthodologique combinant observations in situ et entretiens.

Malgré l'existence de plusieurs études portant sur la gestion des situations problématiques en classe dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, une lacune demeure notable, à la connaissance des auteurs, dans le domaine de la gestion réactive de ces comportements, en particulier dans le contexte d'enseignement supérieur du FLE en Iran. C'est donc à partir de ce constat que cette recherche a été menée dans le contexte universitaire iranien afin d'examiner les stratégies réactives utilisées par les

enseignants pour gérer les situations perturbatrices et d'en proposer des solutions pratiques au travers d'observations de cours et d'entretiens réflexifs. Cette étude se propose ainsi comme objectif d'analyser les stratégies réactives utilisées par les enseignants, d'identifier les défis auxquels elles sont confrontées au sein de leur régulation immédiate et de proposer les pistes de remédiation afin de les surmonter. Nos questions de recherche se formulent ainsi de la manière suivante :

1. Quelles stratégies relevant de la gestion réactive les enseignants de FLE en contexte universitaire iranien mobilisent-elles face aux situations problématiques en classe, et quels sont les principaux défis qui entravent l'efficacité de ces interventions ?

2. Les stratégies choisies par les enseignantes consistent-elles plutôt en des stratégies centrées sur l'enseignant ou sur les apprenants ? Qu'est-ce que cela suggère concernant l'efficacité des stratégies adoptées en classe de langue ?

3. Quelles pistes de remédiation, fondées sur l'analyse des pratiques observées et déclarées, peuvent être proposées pour améliorer la gestion réactive des enseignants de FLE dans ce contexte?

3. Cadre théorique

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE), la gestion de classe constitue un enjeu central du processus d'enseignement-apprentissage, particulièrement dans les contextes universitaires marqués par l'hétérogénéité des profils d'apprenants et des situations de perturbation. Elle représente une compétence pédagogique essentielle qui peut influencer la réussite des enseignants, car une classe disciplinée permet une meilleure mise en œuvre des plans de cours (Eghtesadi Roudi et Alidadi, 2025). Ces pratiques peuvent être continuellement améliorées par l'étude de

stratégies spécifiques de conduite de la classe, l'observation d'autres enseignants dans leurs salles de classe ainsi que l'analyse des pratiques efficaces, permettant ainsi à tout enseignant, quel que soit son niveau de compétence ou d'expérience, de perfectionner sa manière de gérer la classe (Estaji et Vafaeimehr, 2018).

Berger et Girardet (2016) considèrent la gestion de classe comme une compétence fondamentale du métier d'enseignant, source de préoccupation pour les débutants mais aussi pour les enseignants disposant d'une certaine expérience. Cette composante centrale de l'enseignement comprend deux grandes dimensions : la gestion pédagogique et la gestion du comportement. La première inclut des aspects tels que l'établissement de routines quotidiennes, la distribution du matériel et le suivi du travail autonome des apprenants ; la seconde correspond à toute intervention planifiée visant à prévenir les situations problématiques (Martin et Sass, 2010). Cependant, la discussion sur la gestion de classe inclut nécessairement la gestion du comportement, car ces deux dimensions ne peuvent pas toujours être clairement distinguées, notamment pendant le déroulement de la leçon (Norhaini et al., 2012).

La gestion des comportements en classe est un processus complexe qui repose sur trois dimensions interdépendantes : la prévention, l'organisation et la réaction. La gestion réactive correspond à l'ensemble des interventions immédiates mises en œuvre par l'enseignant en réponse à un comportement non prévu. Elle comprend les stratégies utilisées par l'enseignant pour intervenir dans des situations perturbatrices afin de contrôler, conditionner, encourager, adapter et corriger, si nécessaire, le comportement des apprenants, que ce soit pour éliminer les comportements indésirables ou pour encourager les comportements souhaitables (Alasmari et Althaqafi, 2024). Toutes les réactions de l'enseignant ne remplissent

pas la même fonction éducative : certaines rétablissent l'ordre et soutiennent l'apprentissage, tandis que d'autres aggravent la perturbation ou détériorent le climat de classe. Le choix d'une réaction appropriée face aux comportements des apprenants est ainsi crucial pour favoriser un climat propice à l'apprentissage.

La gestion réactive de l'enseignant repose sur des interventions ciblées et contextualisées, tenant compte à la fois de la nature du comportement observé et de la situation dans laquelle il survient. L'efficacité de la gestion réactive s'appuie sur l'utilisation d'une hiérarchie de réponses, permettant à l'enseignant d'être cohérent tout en faisant preuve de considération envers chaque situation et chaque apprenant (Alasmari et Althaqafi, 2024). Il s'agit ainsi d'identifier une action nécessitant une réaction, d'analyser finement la situation, de choisir le moment opportun pour intervenir, et de réagir pour arrêter le comportement perturbateur et, si nécessaire, réorienter le déroulement du cours afin que l'action problématique ne perturbe pas les autres apprenants. Contrairement à une approche uniquement corrective, la gestion réactive vise surtout à accompagner les apprenants et à rétablir des conditions favorables à l'apprentissage. Selon Dessibourg (2018), elle intervient non pas durant la phase de correction mais dans la phase de soutien. Ces deux dimensions sont complémentaires et doivent être adaptées au contexte (l'enseignant, la classe et la situation disciplinaire).

Pour analyser finement ces interventions, nous nous appuyons sur une catégorisation récente et détaillée, dont la présentation approfondie se justifie par son rôle central dans notre dispositif d'analyse. Karasova et Nehyba (2025) proposent une catégorisation des stratégies de gestion réactive des enseignants, composée de deux types : la gestion réactive centrée sur l'enseignant (également appelée stratégies directives) et la gestion réactive centrée sur les apprenants

(également appelée stratégies réflexives). Les stratégies centrées sur l'enseignant comprennent des interventions où l'enseignant intervient directement, de manière verticale et prescriptive, pour faire cesser un comportement perturbateur. L'enseignant impose son autorité sans nécessairement expliquer ni dialoguer. Ces stratégies consistent en un ordre direct ("Arrête de parler"), rappel à l'ordre nominal ("Maryam !"), sanction immédiate ("Si vous continuez de parler, vous sortirez de la classe"), isolement ("Mets-toi sur la chaise au fond de la classe"), confiscation ("Donne-moi le portable"), ou signalisation non-verbale autoritaire (regard insistant, froncement de sourcils). Ces stratégies produisent des résultats immédiats mais de courte durée. Elles provoquent un arrêt rapide de la situation problématique, sont faciles à mettre en œuvre et donnent à l'enseignant un sentiment de contrôle immédiat, mais augmentent le risque de conflit.

Les stratégies réactives centrées sur les apprenants placent l'apprenant en position de réflexion et de responsabilisation. L'enseignant agit comme un guide qui aide l'apprenant à prendre conscience de son comportement et à le modifier par lui-même. Ces stratégies consistent en explication de la règle ("Quand tu parles pendant que j'explique la consigne, tes camarades ne comprennent pas l'activité"), question ouverte réflexive ("À ton avis, pourquoi tu ne comprends pas mes explications ?"), rappel des atteintes ("Je veux que tu écoutes l'enregistrement et que tu répondes aux questions"), et soutien verbal encourageant ("Je sais que tu peux y arriver").

Cette catégorisation s'inscrit dans une tradition de recherche qui distingue deux approches complémentaires de la gestion de classe : une approche par le contrôle (centrée sur l'enseignant) et une approche par la responsabilisation (centrée sur l'apprenant). Karasova et Nehyba (2025) s'appuient sur les travaux de Burden (2016) et

Porter (2014) pour définir ces deux approches : la première, où l'enseignant maintient un contrôle ferme par des directives et des rappels à l'ordre, et la seconde, qui privilégie la compréhension du point de vue des apprenants, l'écoute active et leur responsabilisation dans le processus d'apprentissage. Les auteurs s'appuient également sur leur propre revue systématique (Karasova & Nehyba, 2023) qui a identifié 24 stratégies de communication centrées sur l'apprenant.

Il convient de préciser que la présentation de cette catégorisation ne signifie pas une adhésion normative aux conclusions des auteures. Si Karasova et Nehyba (2025) constatent empiriquement que les stratégies centrées sur l'apprenant produisent des effets plus durables sur le comportement des apprenants, notre recherche utilise cette catégorisation comme un outil d'analyse descriptive des pratiques, et non comme un référentiel normatif permettant de juger leur efficacité a priori. Notre objectif est de comprendre, dans un contexte inédit, quelles stratégies sont mobilisées et pour quelles raisons, sans présupposer qu'un type de stratégies serait intrinsèquement supérieur à l'autre.

Grouper les stratégies adoptées dans les classes de FLE selon la classification de Karasova et Nehyba (2025) permet de comprendre l'écart, s'il existe, entre les pratiques observées et les recommandations de la recherche, puisque ces deux types de stratégies ont, selon les auteurs, un impact direct sur l'apprentissage. La question de savoir si les stratégies centrées sur l'enseignant inhibent effectivement la prise de parole des apprenants ou si les stratégies centrées sur l'apprenant préservent effectivement un climat de confiance est précisément ce que notre étude se propose d'examiner à partir de données empiriques, et non de postuler comme un acquis théorique. Savoir quelles stratégies sont mobilisées en diverses situations problématiques en classe permet donc de

comprendre dans quelle mesure la gestion réactive favorise ou entrave l'apprentissage. De plus, les stratégies mobilisées par les enseignants révèlent leur conception de l'enseignement : les stratégies centrées sur l'enseignant renvoient à un enseignant plutôt contrôleur, tandis que les stratégies centrées sur les apprenants renvoient à un enseignant facilitateur. Par ailleurs, les stratégies centrées sur l'enseignant renvoient à la discipline comme une fin en soi, tandis que les stratégies centrées sur les apprenants renvoient à la discipline comme une composante de la classe au service de l'autorégulation et de l'apprentissage des apprenants.

4. Méthodologie de la recherche

Cette étude s'inscrit dans une approche mêlant recherche descriptive et recherche-production. Elle incorpore la recherche descriptive dans le sens où, à travers des observations, elle identifie diverses situations problématiques de classe, et décrit des stratégies et des défis de gestion réactive des enseignants. Elle est également une recherche-production dans la mesure où elle a conduit à l'élaboration d'outils de collecte et d'analyse de données, à savoir une grille d'observation de cours et une grille d'analyse d'entretiens, et propose des pistes pour la formation des enseignants. De plus, l'étude recourt parallèlement à une méthode mixte (quantitative et qualitative) à dominante qualitative. Les données ont été collectées sur deux semestres, dans deux cours de licence en langue et littérature françaises : un cours de compréhension et production orales, et un cours de compréhension écrite.

4.1 Participants

Vingt-trois étudiants de première et deuxième année de licence en langue et littérature françaises ont participé à cette étude (dix hommes et de treize femmes). Les observations directes non participantes c'est-à-dire « présence d'un observateur non

interventionniste, mais visible aux yeux des participants » (Norimatsu et Cazenave-Tapie, 2017, p. 4), ont été réalisées lors de vingt-cinq séances de cours d'une durée moyenne de 90 minutes.

Les données ont été recueillies à l'aide d'une grille d'observation complétée pendant chaque séance de cours par l'observatrice. L'accès au terrain a été accordé par la direction du département de langue et littérature françaises de l'Université de Téhéran. Les enseignants participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont donné leur consentement préalable. Les observations sont suivies d'entretiens avec les enseignantes qui ont assuré les cours : l'une est titulaire d'un doctorat en didactique du FLE, et l'autre d'un master dans la même spécialité. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participantes, puis ont fait l'objet d'une transcription intégrale afin de permettre une analyse approfondie des données recueillies.

4.2 Dispositifs du recueil des données

Le dispositif comprend deux instruments de recherche : des observations de cours et des entretiens synchrones avec les deux enseignantes qui ont assuré les cours observés.

- *L'observation de cours*

Vingt-cinq séances réparties sur deux semestres ont été observées. À l'issue de ces observations, quatre situations récurrentes rencontrées en classe et également abordées dans divers travaux scientifiques (Khasinah, 2017 ; Macias, 2018 ; Debreli et Ishanova, 2019) ont été retenues comme critères principaux pour l'analyse des cours ainsi que des entretiens post-observation : l'usage de la L1 par les apprenants, la non-participation des apprenants aux activités et discussions de classe, le manque d'attention en classe, et les réponses incorrectes aux sollicitations de l'enseignant.

Une fois ces situations identifiées comme les plus récurrentes en classes de français langue étrangère (FLE), nous nous sommes focalisés sur les pratiques de gestion réactive des enseignantes face à ces situations afin d'examiner quelles stratégies sont le plus souvent utilisées par ces derniers pour y faire face. Nous avons donc analysé les pratiques de gestion réactive verbale et non verbale, les stratégies de régulation immédiate, les réactions des apprenants, ainsi que les effets concrets de cette gestion. Nous avons ensuite regroupé les stratégies déployées selon qu'elles sont centrées sur l'enseignant ou sur les apprenants en fonction de critères de Karasova et Nehyba (2025), afin de déterminer quelles stratégies dominent dans quelles situations et quels sont les effets de cette domination.

Les situations compilées lors des observations sont présentées dans la section suivante.

Situations problématiques rencontrées en classe

- *Utilisation de la langue première (L1)*

Aux niveaux débutant ou intermédiaire, la L1 des apprenants intervient fréquemment dans les activités d'expression en raison d'un manque de ressources linguistiques en français (Zarei et Shairi, 2016). Mine et Yeşilyurt (2016) soulignent que si l'utilisation de la L1 peut procurer un certain sentiment de confort ; or, un recours excessif peut se transformer en une forme de passivité, réduisant l'engagement cognitif et interactionnel en langue étrangère.

- *Non-participation des apprenants aux activités de classe*

L'interaction joue un rôle essentiel dans un cours de FLE car elle favorise un apprentissage actif et permet des corrections et des feedbacks contribuant au développement des compétences langagières (Sadidi et Sajjadi, 2023). Les enseignants sont donc encouragés à utiliser des méthodes interactives variées (apprentissage par découverte, apprentissage collaboratif, apprentissage par

problèmes et travail en groupes) pour stimuler la participation active des apprenants et rééquilibrer les échanges au sein du cours.

- ***Manque d'attention des apprenants en classe***

L'absence d'adhésion à l'activité peut engendrer un manque d'intérêt qui se traduit par un manque d'attention (Zarekar et Rahmatian, 2017). Ce manque d'écoute et d'attention constitue un obstacle majeur à la compréhension en classe : l'attention des apprenants étant naturellement limitée et instable, cela peut entraîner des difficultés de compréhension, un désengagement progressif et, par conséquent, un apprentissage moins efficace (Michael et al., 2015) pour les apprenants qui ne font pas attention, tout comme ceux qui sont en train d'écouter l'enseignant.

- ***Réponses incorrectes des apprenants aux questions/sollicitations de l'enseignant***

Les réponses incorrectes aux questions de l'enseignant lors de l'apprentissage d'une langue sont inévitables et constituent une composante naturelle du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues (Talatifard, 2016). La réaction efficace aux réponses incorrectes doit ainsi être envisagée comme un véritable levier d'apprentissage plutôt qu'une sanction. Il faut préciser que nous avons signalé les « réponses incorrectes des apprenants » comme situation problématique en classe non pas parce que l'erreur est une situation perturbatrice en elle-même, mais parce que la réaction et le feedback appropriés de l'enseignant face aux erreurs des apprenants et la façon dont cela pourrait influencer la continuité de l'échange, la volonté de communiquer de l'apprenant, ainsi que son estime de soi constituent un enjeu important dans les pratiques de gestion de classe de l'enseignant. De ce fait, l'accent dans notre étude sera mis sur la réaction de l'enseignant plutôt que l'erreur commise par l'apprenant.

- *L'entretien*

Des entretiens synchrones ont été menés avec les deux enseignantes dont les cours avaient été observés. Structurés autour de six questions, ils visaient à identifier les stratégies réactives mobilisées, les formes de feedback verbal et non verbal utilisées face aux difficultés, et les perceptions des enseignantes sur leurs pratiques.

4.3 Dispositifs de l'analyse des données

- *Grille d'observation de cours*

L'analyse des observations a été réalisée en deux étapes : chaque séance a d'abord été décrite à l'aide d'une grille d'observation, puis les données ont été synthétisées dans une grille globale pour chaque enseignante afin d'identifier les régularités et les tendances récurrentes. La grille comportait plusieurs catégories : la situation observée, sa description détaillée, la réaction verbale ou non verbale de l'enseignante, la réaction de l'apprenant, le mode de gestion adopté et le résultat obtenu (fin de bavardage, autocorrection de l'apprenant, reformulation en L2, etc.). Une analyse de contenu catégorielle a ensuite été menée en regroupant les situations observées selon des catégories thématiques observées et en codant les interventions des enseignantes selon leur fonction principale : feedback verbal (interventions orales visant à encourager, corriger ou guider les apprenants), feedback non verbal (gestes, mimiques et expressions faciales), rappel à l'ordre (interventions destinées à maintenir la discipline ou l'attention) et ajustement pédagogique (reformulation, changement de place, poser des questions, exemples supplémentaires pour faciliter la compréhension et la participation, etc.). Les pratiques de gestion réactive sont finalement regroupées en fonction de catégorisation de Karasova et Nehyba (2025) afin de comprendre si pour chaque enseignant, les réactions étaient plutôt

centrées sur l'enseignant ou l'apprenant. Le calcul des occurrences de chaque type d'intervention a permis de dégager les pratiques et les logiques de gestion de classe dominantes.

- *La grille d'analyse d'entretien*

Une grille spécifique a été conçue pour examiner les entretiens, en identifiant les difficultés rencontrées en classe lors de situations problématiques mentionnées ci-dessus, les réactions et feedbacks déclarés face à ces situations, ainsi que les effets perçus de ces stratégies.

5. Résultats et discussion

5.1 Observations de cours

Le tableau ci-dessous présente, pour chaque situation, les stratégies mises en œuvre par les enseignantes et les défis rencontrés. Le nombre d'occurrences de chaque stratégie est indiqué entre parenthèses.

TABLEAU 1 RÉSULTATS DES OBSERVATIONS

Situation	Nom bre de séanc es conce rnées /25	Enseignante et nombre de situation observée	Défis rencontrés	Stratégies observées (les plus fréquentes)	Exemple concret observé
Usage de la	25/25	Enseignante A (50)	• Vocabulaire limité, • Niveau	Centrées sur l'enseignant : • Utilisation de feedbacks verbaux (32).	L'enseignante rappelle simplement : « <i>En français, s'il vous plaît !</i> » lorsque les

Non-participation			linguistique insuffisant	Centrées sur l'apprenant :	apprenants utilisent la L1 pour répondre aux questions. Malgré cela, ils continuent à parler en persan en raison de stress et de leur vocabulaire limité.
		Enseignante B (32)	- Recours spontané au persan dû au stress - Vocabulaire limité, - Niveau linguistique insuffisant - Usage habituel de la L1 lors des travaux en groupe	- Tolérance initiale de la L1 (6), - Encouragement progressif à l'usage de la L2 par la reformulation en français (12).	Les apprenants réalisent une activité en groupe et échangent en persan. L'enseignante intervient par un feedback non verbal, en dirigeant un regard appuyé vers ceux qui parlent en persan, sans interrompre le déroulement de l'activité.
				Centrées sur l'enseignant :	
	25/25	Enseignante A (60)	- Manque de confiance et de motivation, - Stress lié à la prise de parole.	Centrées sur l'apprenant :	Lorsque les apprenants répondent brièvement à une question, l'enseignante leur adresse un feedback verbal tel que : « <i>Oui, et pourquoi ?</i> », « <i>Tu peux reformuler avec une phrase complète ?</i> », « <i>Oui, et quoi d'autre ?</i> ».
				Centrées sur l'enseignant :	
		Enseignante B (36)	- Distractio n (téléphone portable) - Tendance des apprenants moins avancés à s'appuyer sur les	- Sollicitation directe des apprenants par leurs noms (13), - Utilisation de feedbacks verbaux et non verbaux (23).	Lorsque les apprenants ne participent pas aux activités en groupes, l'enseignante leur dit : « <i>Tu veux essayer une petite partie ? Je te laisse encore une minute et je reviens.</i> » . Mais les

			plus compétents.	Centrées sur l'apprenant : -	apprenants cherchent des prétextes pour éviter l'activité, comme utiliser leur téléphone portable pour chercher des définitions des mots inconnus.
Manque d'attention	25/25	Enseignante A (38)	- Fatigue des apprenants, - Nécessité de rappels fréquents	Centrées sur l'enseignant : - Changement de place (7) - Utilisation de feedbacks verbaux et non verbaux (22) - Humour occasionnel (4) - Utilisation de la L1 des apprenants pour attirer leur attention (5)	Lorsque les apprenants sont fatigués et n'écoutent plus, l'enseignante dit à plusieurs reprises : « <i>Changez de place, s'il vous plaît ! Asra, Ali, changez de place !</i> », « هادی! پاشو! بدو! », afin d'obliger les apprenants de se déplacer pour regagner leur attention.
				Centrées sur l'apprenant :	
		B (32)	Activités parfois inadaptées au niveau des apprenants	Centrées sur l'enseignant : Utilisation de feedbacks verbaux (18).	Lorsque les apprenants n'écoutent pas parce que l'activité leur paraît difficile, l'enseignante intervient par un feedback verbal : « <i>On essaie ensemble, pas à pas. Restez avec moi, je vous aide.</i> ».
				Centrées sur l'apprenant : - Distribution de la parole par l'enseignant (6) - Poser des questions (10).	
Réponses incorrectes	25/25	A (34)	La correction directe peut parfois diminuer la motivation de certains apprenants.	Centrées sur l'enseignant : Utilisation de feedbacks correctifs verbaux (24).	Lorsque les apprenants répondent incorrectement à une question, l'enseignante les corrige directement en persan : « /نه ». Après cela, ils n'osent plus répondre.
				Centrées sur l'apprenant : Entraide entre apprenants (10).	

		B (17)	Incompréhension des consignes de l'enseignante.	Centrées sur l'enseignant : Centrées sur l'apprenant : - Demander aux autres apprenants de donner des exemples (6). - Paraphraser la consigne (11)	Lorsque les apprenants ne comprennent pas les consignes, l'enseignante leur adresse un feedback verbal tel que : « <i>Je veux une phrase au passé, pas au futur. Tu veux essayer à nouveau ? Tu as compris la consigne ?</i> ».
--	--	-----------	---	--	---

Les pourcentages relatifs au nombre total de pratiques de gestion réactive des enseignants sont présentés dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 2 POURCENTAGES

Nombre total de gestions réactives	
299	
Stratégies centrées sur l'enseignant	Stratégies centrées sur les apprenants
221 occurrences, soit 73,9%	78 occurrences, soit 26,1%

Ces résultats montrent une dominance marquante des stratégies centrées sur l'enseignant en comparaison avec celles centrées sur les apprenants.

5.2 Entretiens

Le tableau suivant synthétise les solutions proposées par les enseignantes pour remédier aux défis identifiés.

TABLEAU 3 RÉSULTATS DES ENTRETIENS

Situation	Solutions pour les défis rencontrés	Exemples d'entretiens
-----------	-------------------------------------	-----------------------

Usage de la L1 en classe	• Établir des règles claires en début du semestre (Centrée sur l'enseignant) • Fournir l'équivalent en français (Centrée sur l'enseignant) • Fournir le mot manquant et demander la reformulation (Centrée sur l'apprenant) • Encourager l'autocorrection ou la reformulation en L1 (Centrée sur l'apprenant) • Demander la reformulation en français (Centrée sur l'apprenant) • Valoriser les réponses en L2 avec du feedback verbal et non verbal (Centrée sur l'apprenant) • Adopter un ton plus ferme quand nécessaire pour rappeler l'usage du français (Centrée sur l'enseignant) Proposition de stratégies centrées sur l'enseignant : 3 Proposition de stratégies centrées sur l'apprenant : 4	Enseignante A : « Je vais essayer tout de suite de leur fournir l'équivalent », « Je vais leur encourager à dire le mot correct en français. » Enseignante B : « Au début du semestre, je donne des règles concernant l'utilisation des langues autres que la langue française en classe. », « Je dis explicitement il faut utiliser la langue française. »
Participation insuffisante des apprenants aux activités et discussions	• Dialogue individuel avec l'apprenant (Centrée sur l'apprenant) • Adaptation des activités et les tâches au niveau cognitif ou linguistique des apprenants (Centrée sur l'apprenant) • Réorganisation	Enseignante A : « Je vais leur dire que, par exemple, une partie de votre note est consacrée à ce genre d'activité. Si vous ne participez

	des groupes (petits groupes équilibrés) (Centrée sur l'enseignant) • Régulation des prises de parole (Centrée sur l'enseignant) • Sollicitation directe des apprenants silencieux (Centrée sur l'enseignant) • Proposition des modèles de réponse (Centrée sur l'apprenant) • Demande de reformulation en L2 (Centrée sur l'apprenant) • Feedbacks verbaux et non verbaux encourageants (Centrée sur l'apprenant), • Redistribution des responsabilités en groupes (Centrée sur l'apprenant) • Mobilisation de la note comme levier de motivation (Centrée sur l'enseignant) • Délai supplémentaire si nécessaire (Centrée sur l'apprenant) Proposition de stratégies centrées sur l'enseignant : 4 Proposition de stratégies centrées sur l'apprenant : 7	<i>pas, vous n'allez pas avoir la note complète. »</i> Enseignante B : « <i>Parfois, c'est par les activités, la réalisation des activités par les autres apprenants que je vais leur fournir un modèle pour qu'ils puissent comprendre comment faire. »</i>
Manque d'attention	• Changement de place des apprenants (Centrée sur l'enseignant) • Modification de la composition des groupes (Centrée	Enseignante A : « <i>Je vais changer de place. »</i> Enseignante B : « <i>D'abord, je</i>

	sur l'enseignant) • Intégration des apprenants perturbateurs dans le groupe de l'enseignant (Centrée sur l'enseignant) • Utilisation de feedbacks verbaux et non verbaux encourageants/structurants (Centrée sur l'enseignant) • Intervention discrète puis dialogue individuel si nécessaire (Centrée sur l'apprenant) • Interruption explicite des actes perturbateurs (Centrée sur l'enseignant) • Variation du ton pour réorienter les apprenants (Centrée sur l'apprenant) • Utilisation d'activités ludiques (Centrée sur l'apprenant) • Sollicitations directes et questions pour capter l'attention. (Centrée sur l'enseignant) Proposition de stratégies centrées sur l'enseignant : 6 Proposition de stratégies centrées sur l'apprenant : 3	<i>commence à attirer leurs attentions de façon non-verbale, ensuite verbale. Si ça continue, je leur pose des questions directement pour leur faire revenir sur le cours. »</i>
Réponses incorrectes	• Feedbacks non verbaux pour réorienter/ demander la reformulation (Centrée sur l'apprenant) • Encouragement à l'autocorrection (Centrée sur l'apprenant) • Sollicitation de	Enseignante A : « <i>Je ne vais pas immédiatement dire : « oh non, c'est incorrect ». Moi, je vais dire, d'accord, ok. Est-ce que quelqu'un</i>

	plusieurs apprenants pour diversifier les réponses (Centrée sur l'apprenant) • Correction indirecte par les pairs (Centrée sur l'apprenant) • Invitation à repenser sa réponse (Centrée sur l'apprenant) • Passage à un autre apprenant si la réponse n'est pas pertinente (Centrée sur l'apprenant) Proposition de stratégies centrées sur l'enseignant : 0 Proposition de stratégies centrées sur l'apprenant : 6	<i>d'autre a une réponse ? »</i> Enseignant B : <i>« D'abord, je ne dis jamais que c'est incorrect explicitement et verbalement. Peut-être je vais d'abord demander à l'apprenant de se corriger en disant « est-ce que tu es sûr ? »</i>
--	--	---

TABLEAU 4 NOMBRE DE PROPOSITIONS DE STRATEGIES REACTIVES

Nombre de propositions de stratégies réactives centrées sur l'enseignant	13
Nombre de propositions de stratégies réactives centrées sur l'apprenant	20

5.3 Discussion

L'objectif de cette étude était d'analyser les pratiques de gestion réactive d'enseignantes de FLE en contexte universitaire iranien, d'identifier les défis auxquels elles sont confrontées et d'examiner les solutions qu'elles proposent pour y remédier. La discussion qui suit interprète les résultats des observations et des entretiens à la lumière du cadre théorique et des travaux antérieurs.

Le tableau suivant présente l'ensemble des stratégies réactives observées en classe et déclarées lors des entretiens :

TABLEAU 5 LES STRATEGIES REACTIVES OBSERVEES ET
DECLAREES PAR LES ENSEIGNANTES

Données	Stratégies centrées sur l'enseignant	Stratégies centrées sur l'apprenant
Entretiens (stratégies proposées, toutes situations confondues)	13 (39,4%)	20 (60,6%)
Observations	221 (73,9 %)	78 (26,1 %)

3.3.1. Résultats des observations : logiques, tendances et centration

L'analyse des observations fait apparaître trois logiques pédagogiques qui guident les interventions des enseignantes. Premièrement, une logique de progression graduée vers la L2 : face à l'usage fréquent du persan : les enseignantes adoptent une position médiane entre tolérance initiale (pour réduire l'anxiété) et encouragement progressif à l'expression en français par des demandes de reformulation, conformément aux recommandations de Zarei et Shairi (2015) et de Giroux (2016) pour qui la L1 est une ressource cognitive qui doit graduellement être remplacée par la L2.

Deuxièmement, une logique de stimulation de l'encouragement oral: face à la non-participation, les enseignantes mobilisent l'appel par le nom, les feedbacks valorisants et la prise en compte de la participation dans l'évaluation. L'enseignante A déclare : *« Je vais quand même solliciter un apprenant en appelant telle ou telle personne qui n'a pas participé jusqu'à maintenant »* et l'enseignante B précise : *« Je vais leur dire que, par exemple, une partie de votre note est consacrée à ce genre d'activité »*. Ces stratégies font écho aux travaux de Mousavi et Ketabi (2021) et de Bensalah (2025) sur la pédagogie participative qui soulignent l'importance du feedback constructif pour créer un climat de confiance.

Troisièmement, une logique de régulation souple de la dynamique de classe : pour le manque d'attention, les enseignantes privilégient des interventions discrètes (regard, rappel non verbal, jeu, changement de place) avant des actions plus explicites. L'enseignante A déclare : « *Je vais leur proposer un certain jeu, un jeu de mots, un jeu qui inclut des mouvements* », et l'enseignante B précise : « *Je commence à attirer leurs attentions de façon non-verbale, ensuite verbale. [...] Si ça marche pas, je serai un peu plus méchante. Je pose une question pour montrer à tout le monde qu'ils n'ont pas compris* ». Cette gradation est conforme aux travaux de Dionne et Verret (2022) et de Monin et Deias (2023).

L'analyse met également en évidence trois tendances dominantes : la centralité des feedbacks verbaux et non verbaux (60.5%), qui confirme les travaux de Monin et Deias (2023) et de Talatifard (2016) ; une logique d'accompagnement plutôt que de sanction, où l'enseignante B déclare : « *J'essaie de ne pas dire aux apprenants explicitement que la réponse était incorrecte, je leur donne l'opportunité de se corriger* » ; et une gradation systématique des interventions comme marqueur de professionnalité.

À la lumière de la catégorisation de Karasova et Nehyba (2025), les observations révèlent une prédominance des stratégies centrées sur l'enseignant (73,9 %) par rapport à celles centrées sur l'apprenant (26,1%). Cette prédominance s'explique par la nécessité d'une régulation immédiate, par un habitus éducatif valorisant l'autorité de l'enseignant, et par les attentes d'apprenants habitués à un cadre directif. Cependant, elle n'est pas uniforme selon les situations (Tableau 1). Elle est particulièrement marquée pour les stratégies réactives face au « manque d'attention » (38 interventions sur 38 pour l'enseignante A), et face à la « non-participation » (49 interventions sur 60 pour l'enseignante A ; 36 interventions sur 36 pour

l'enseignante B). Pour les stratégies concernant « l'usage de la L1 », l'écart entre les stratégies centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'apprenant est quand même marquant (32 interventions sur 50 pour l'enseignante A ; 24 interventions sur 32 pour l'enseignante B). Finalement, pour les réactions face aux « réponses incorrectes », les stratégies centrées sur l'enseignant dominant pour l'enseignante A (24 interventions sur 34), tandis que l'enseignante B préfère les stratégies centrées sur l'apprenant (17 interventions sur 17). L'ensemble de ces résultats (sauf les stratégies de l'enseignante B face aux réponses incorrectes) indique que les enseignantes privilégient la correction rapide au détriment d'une démarche responsabilisante.

Il convient de souligner que notre démarche n'a pas consisté à vérifier si les enseignantes "conforment" ou "contredisent" les conclusions de Karasova et Nehyba (2025), mais à décrire leurs pratiques et à comprendre les facteurs contextuels qui les influencent. La prédominance observée des stratégies centrées sur l'enseignant n'est pas interprétée comme une "moindre efficacité" des enseignantes, mais comme un indicateur des contraintes situationnelles et culturelles dans lesquelles s'exerce leur métier. Cette posture épistémologique nous permet d'éviter tout jugement normatif et de nous concentrer sur la compréhension des logiques pédagogiques à l'œuvre. Nos observations suggèrent que la correction directe peut parfois s'accompagner d'une baisse visible de la participation, ce qui rejoint les constats de Karasova et Nehyba (2025) sans pour autant en faire une généralité.

3.3.2. Résultats des entretiens : solutions proposées et décalage

Lors des entretiens, les enseignantes ont proposé diverses solutions pour remédier aux défis identifiés. Pour l'usage de la L1: règles claires, fournir l'équivalent en français, encourager

l'autocorrection, et valoriser les réponses en L2. Pour la non-participation : dialogue individuel, adaptation des activités, réorganisation des groupes, et fournir des modèles de réponse. Pour le manque d'attention : changement de place, modification des groupes, et activités ludiques. Pour les réponses incorrectes : autocorrection, sollicitation des pairs, et invitation à repenser sa réponse.

Cependant, l'analyse des entretiens révèle un décalage significatif entre les stratégies déclarées et les pratiques observées. Alors que les observations montrent une prédominance des stratégies centrées sur l'enseignant (73,9%), les entretiens montrent des enseignantes qui insistent sur les stratégies centrées sur l'apprenant (60,6 % des propositions). Dans les entretiens, les enseignantes proposent un répertoire de stratégies majoritairement centré sur l'apprenant : sur les 33 stratégies évoquées, 20 (soit 60,6 %) relèvent de cette catégorie, contre 13 (39,4 %) centrées sur l'enseignant. Ce déséquilibre est particulièrement prononcé pour la gestion des réponses incorrectes (6 stratégies centrées sur l'apprenant contre 0 sur l'enseignant) et pour la non-participation (7 contre 4). Ce discours suggère une conscience professionnelle aiguë des bénéfices de l'étayage, de l'autocorrection et de la valorisation de la parole apprenante.

En revanche, les observations de classe dressent un tout autre portrait : sur les 299 gestions réactives recensées, 221 (73,9 %) sont centrées sur l'enseignant, contre seulement 78 (26,1 %) sur l'apprenant. Ce contraste est particulièrement frappant dans la gestion des réponses incorrectes : alors qu'aucune stratégie centrée sur l'enseignant n'est évoquée en entretien, les observations montrent que l'enseignante A y recourt massivement (24 occurrences), contre seulement 10 centrées sur l'apprenant. À l'inverse, l'enseignante B

semble davantage alignée avec le discours déclaratif pour cette situation, puisqu'elle n'utilise aucune stratégie centrée sur l'enseignant et 17 centrées sur l'apprenant. Pour la non-participation, l'écart est tout aussi manifeste : les entretiens évoquent un équilibre relatif (4 contre 7 en faveur de l'apprenant), mais les observations attestent d'une prédominance écrasante des stratégies centrées sur l'enseignant chez les deux enseignantes (47 occurrences contre 13 pour A ; 36 contre 0 pour B).

Ce décalage entre le « dire » et le « faire » pédagogique n'est pas anodin : il pourrait traduire, d'une part, un effet de désirabilité sociale dans les entretiens, où les enseignantes adhèrent volontiers au discours didactique contemporain valorisant l'autonomisation de l'apprenant ; et d'autre part, une contrainte situationnelle forte — le temps limité, le stress des apprenants, la pression de la performance immédiate, l'urgence de la gestion de classe, la charge cognitive en situation, ainsi que les attentes des apprenants habitués à un cadre directif — qui les ramène à des gestes professionnels plus automatiques, plus directifs et plus « sécurisants » pour elles-mêmes. S'ajoute à cela le poids de l'évaluation, qui incite à « donner la bonne réponse » rapidement, ainsi que l'habitus éducatif des enseignantes, à savoir les manières d'être, de penser et d'agir intériorisées au cours de leur formation professionnelle et qui influencent durablement leurs pratiques de gestion de classe. Ce constat invite à repenser la formation continue des enseignants : il ne suffit pas d'outiller les praticiens avec un répertoire varié de stratégies centrées sur l'apprenant ; encore faut-il les accompagner dans le développement d'une vigilance réflexive leur permettant de reconnaître, en situation réelle, l'écart entre leurs intentions pédagogiques et leurs actions, et d'ajuster leurs interventions en faveur d'une réelle co-construction des savoirs. Au-delà des implications pratiques, ce décalage constitue

également un apport méthodologique et théorique majeur : il valide la pertinence d'une approche mixte associant observation et entretien, et révèle que la gestion réactive est une compétence professionnelle complexe, tiraillée entre des intentions conscientes et des contraintes situationnelles. Ce résultat nous semble d'autant plus significatif qu'il ne confirme pas mécaniquement les conclusions de Karasova et Nehyba (2025), mais les enrichit en montrant que la prédominance des stratégies centrées sur l'enseignant n'est pas seulement un choix pédagogique, mais aussi le produit de contraintes contextuelles et institutionnelles. La prédominance des stratégies centrées sur l'enseignant ne signifie toutefois pas une gestion autoritaire absolue ; elle reflète une conception de l'autorité comme soutien et guidage, dans un contexte où les enseignantes savent ce qui serait souhaitable, mais peinent à le mettre en œuvre sous la pression du réel.

6. Conclusion

Cette étude visait à analyser les pratiques de gestion réactive d'enseignantes de FLE en contexte universitaire iranien face à quatre situations problématiques – usage du persan, non-participation, manque d'attention et réponses incorrectes – à partir de l'observation de vingt-cinq séances et d'entretiens avec les deux enseignantes.

En réponse à notre problématique, les résultats montrent que les enseignantes mobilisent un éventail varié de stratégies : feedbacks verbaux et non verbaux, demandes de reformulation, rappels à l'ordre, sollicitations nominatives, ajustements pédagogiques, changement de place et, plus rarement, humour. Toutefois, plusieurs défis persistent : la difficulté à réduire l'usage du persan, la participation inégale des apprenants, la fragilité de l'attention et l'équilibre délicat entre correction et soutien affectif.

De plus, le résultat le plus saillant de notre recherche est la prédominance des stratégies centrées sur l'enseignant en classes

observées : sur les 299 gestions réactives recensées, 221 (73,9 %) relèvent de cette catégorie, contre 78 (26,1 %) centrées sur l'apprenant. Ce déséquilibre se vérifie dans chaque situation, en particulier pour la L1 (56 occurrences contre 18) et la non-participation (83 contre 13). Ces interventions, bien qu'efficaces pour une régulation immédiate, soulèvent des questions quant à leurs effets sur l'apprentissage à long terme, ce que nos données ne permettent pas de mesurer directement. Toutefois, cette dominance ne signifie pas une gestion autoritaire : elle reflète une conception de l'autorité comme soutien et guidage, en phase avec le contexte culturel iranien. Un résultat tout aussi marquant est le décalage entre le discours des enseignantes et leurs pratiques : les entretiens montrent un répertoire majoritairement centré sur l'apprenant (20 stratégies sur 33, soit 60,6 %), tandis que les observations révèlent l'inverse. Ce décalage, qui constitue un apport méthodologique majeur, s'explique par l'urgence en classe, le poids de l'évaluation, les attentes des apprenants et l'habitus éducatif des enseignantes.

Il importe de souligner que notre recherche ne visait pas à "valider" ou à "infirmer" les conclusions de Karasova et Nehyba (2025), mais à éprouver leur catégorisation dans un contexte inédit et à comprendre comment il s'y articule. Nos résultats montrent que la prédominance des stratégies centrées sur l'enseignant, loin d'être une simple confirmation des attendus de la catégorisation, est le produit de contraintes situationnelles et culturelles spécifiques qui enrichissent la compréhension de la gestion réactive comme activité professionnelle située.

Cette étude présente néanmoins certaines limites : la taille réduite de l'échantillon (deux enseignantes) et l'absence du point de vue des apprenants, qui auraient permis de mesurer l'impact réel des stratégies sur leur engagement et leur apprentissage. Ces limites

invitent à interpréter les résultats avec prudence et ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Des études futures pourraient examiner la perception des apprenants à l'égard des stratégies réactives observées, comparer différents contextes institutionnels (universités, centres de langues, écoles secondaires) ou encore analyser l'évolution de ces pratiques sur une période plus longue, par exemple dans le cadre d'un dispositif de formation réflexive.

Plusieurs pistes de remédiation émergent de cette recherche : développer une vigilance réflexive chez les enseignants par des dispositifs tels que l'auto-confrontation ou l'analyse de pratiques filmées, former à une gestion plus nuancée de la L1, et favoriser les communautés d'apprentissage professionnelles pour mutualiser les stratégies efficaces.

Cette recherche contribue ainsi au domaine de la didactique du FLE à plusieurs titres. Elle est l'une des premières à documenter finement les pratiques réactives d'enseignants de FLE en contexte universitaire iranien, un terrain encore peu exploré dans la littérature. Elle apporte une preuve empirique du déséquilibre entre les types de stratégies réactives et du décalage entre discours et pratiques, enrichissant la compréhension de la gestion réactive comme compétence professionnelle complexe, tiraillée entre des intentions conscientes et des contraintes situationnelles. Elle montre que la gestion réactive ne saurait être réduite à une opposition binaire entre "bonnes" et "mauvaises" stratégies, mais qu'elle constitue une activité d'ajustement pédagogique permanent, fondée sur des arbitrages constants entre exigence et bienveillance, contrôle et accompagnement, dont la pertinence ne peut être évaluée qu'en contexte. L'article souligne également que la gestion réactive ne relève ni d'une logique disciplinaire ni d'une application mécanique de techniques, mais constitue une activité d'ajustement pédagogique

permanent, fondée sur des arbitrages constants entre exigence et bienveillance, contrôle et accompagnement. En documentant ces arbitrages à partir de situations réelles de classe, cette étude contribue à enrichir les connaissances sur la gestion réactive dans l'enseignement du FLE et à mieux comprendre la manière dont celle-ci se construit dans un contexte sociolinguistique et éducatif spécifique

Bibliographie

- Alasmari, A., & Althaqafi, A. (2024). Proactive and reactive classroom management strategies in EFL classrooms. *International Journal of Instruction*, 17(1), 201–220.
- Bensalah, S. (2025). Favoriser l'engagement actif des apprenants : Pratiques pédagogiques numériques basées sur les neurosciences. *Multilinguales*, 13(1), 212–345.
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196, 129–154.
- Blume, F., Göllner, R., Moeller, K., Dresler, T., Ehlis, A.-C., & Gawrilow, C. (2019). Do students learn better when seated close to the teacher? A virtual classroom study considering individual levels of inattention and hyperactivity-impulsivity. *Learning and Instruction*, 61, 138–147.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1).
- Boubekri-Bouchair, B., & Saisai, B. (2024). Le défi de la gestion du temps didactique en classe de FLE. *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 4(10), 43–64.

- Burden, P. (2016). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (6th ed.). Wiley.
- Clunies- Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self- reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Debreli, E., & Ishanova, I. (2019). Foreign language classroom management: Types of student misbehaviour and strategies adapted by the teachers in handling disruptive behaviour. *Cogent Education*, 6(1), Article 1648629.
- Dejean, B. (2024). Gestion de classe en FLE : enjeux, pratiques et perspectives. *Revue de Didactique du Français Langue Étrangère*, 20(1), 1–20.
- Dessibourg, M. S. (2018). Sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements : Élaboration et validation d'une échelle de mesure. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 697–724.
- Dionne, A., & Verret, C. (2024). Pratiques déclarées par les enseignant·e·s d'éducation physique pour gérer les comportements d'indiscipline. *PHEnex Journal / Revue phénEPS*, 14(2).
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Macmillan.
- Eghtesadi Roudi, A., & Alidadi, F. (2025). On the relationship between teachers' classroom management beliefs and learners' views on their teachers' pedagogical success. *Teaching English Language*, 19(2), 293–315.
- Estaji, M., & Vafaeimehr, R. (2018). Teachers' reflection and its components as predictors of EFL teachers' sense of classroom

- management. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 10(2), 27–58.
- Evans, E. J. (2012). *Managing the foreign language classroom: reflections from the preservice field and beyond* (Doctoral dissertation). The University of Iowa, Iowa City, US.
- Fadaei, F., & Tahriri, A. (2023). English as a Foreign Language Teachers' Proactive Classroom Management Strategies and Their Self-Efficacy. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 5(4), 1.
- Ganji, M., & Musaie Sejjehie, F. (2022). The effects of age, gender, teaching experience, teaching context, and academic degree on Iranian English teachers' classroom management behaviors. *Issues in Language Teaching*, 11(1), 223–253.
- Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, 10, 55–68.
- Hamel, M.-J., & Bibeau, L.-D. (2021). Pratiques (numériques) de rétroaction corrective des enseignants de langue et prototype d'outil numérique pour les optimiser. *Alsic*, 24(2).
- Hasanov, M. (2025). Techniques for handling challenging student behaviour in language learning classrooms. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 55(1), 8–17.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2016). 'The teacher almost made me cry': Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 55, 100–109.
- Kang, D.-M. (2013). efl teachers' language use for classroom discipline: A look at complex interplay of variables. *System*, 41(1), 149–163.

- Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education, 8*, 1–14.
- Karasova, J., & Nehyba, J. (2025). Novice teachers' classroom behaviour management: Situations, responses and impact on student behaviour. *British Educational Research Journal, 51*(5), 2116–2141.
- Khasinah, S. (2017). Managing disruptive behavior of students in language classroom. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities, 4*(2), 79–89.
- Macías, D. F. (2018). Classroom management in foreign language education: An exploratory review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20*(1), 153–166.
- Mansor, A. N., Eng, W. K., Rasul, M. S., Hamzah, M. I. M., & Hamid, A. H. A. (2012). Effective classroom management. *International Education Studies, 5*(5), 35–42.
- Marashi, H., & Assgar, M. (2019). Iranian EFL teachers' perceptions of effective classroom management. *Iranian Journal of English Language Teaching, 7*(2), 65–82.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1124–1135.
- Mehrabi, M., & Faraji Saba, F. (2025). The impact of serious multiplayer video games on the oral production of Iranian learners of French as a foreign language: A study of A2 level adolescents. *Plume, 21*(41), 35–63.
- Michael, G. A., Tapiero, I., Lété, B., Chaufferin, A., Monnier, C., Madelaine, C., Ducrot, S., & Lion-François, L. (2015). L'attention en classe : le défi partagé entre élève et enseignant. In M. Habib (Ed.), *Développements : Des sciences de l'apprentissage à la salle de classe* (pp. 65–78). De Boeck-Solal.

- Monin, I., & Deias, D. (2023). La communication non-verbale en contexte scolaire : (Dis)joindre le geste et la parole ? *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 17, 135–146.
- Mora Trejo, J. G. (2016). Le concept et la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde : Analyse de pratique. *Synergies France*, 10, 91–107.
- Mousavi, S., & Ketabi, S. (2021). Impact of participatory critical pedagogy interventions on EFL learners' class participation and engagement: The case study of female EFL learners in Iran. *Teaching English Language*, 15(1), 29–49.
- Norimatsu, H., & Cazenave-Tapie, P. (2017, September). Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. In *52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française* (pp. 529-532).
- Ødegård, M., & Solberg, S. (2024). Identifying teachers' reactive strategies towards disruptive behavior in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 145, Article 104627.
- Podaná, E. (2017). *Teacher's use of English and mother tongue when solving discipline problems* [Unpublished bachelor's thesis?]. Université de Pardubice.
- Porter, L. (2014). *A comprehensive guide to classroom management: Facilitating engagement and learning in schools*. Routledge.
- Purwanti, E., & Vania, G. (2021). Classroom management: Applying appropriate strategies to enhance effective teaching. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 6(1), 78–93.
- Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 37(1), 1–15.
- Sadidi, S., & Sajjadi, S. Y. (2023). Analysis of Iranian students' written interactions in a virtual French class. *Plume*, 19(38), 483–505.

- Spoden, C., & Fricke, K. (2018). Measurement of teachers' reactive, preventive and proactive classroom management skills by student ratings – Results from a two-level confirmatory factor analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(2), 223–240.
- Talatifard, S. (2016). The effect of reactive focused corrective feedback on Iranian EFL learners' writing performance. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 4(3), 40–48.
- Vongvilay, P., Fauziati, E., & Ratih, K. (2021). Types and causes of students' disruptive behaviors in English class: A case study at Dondaeng Secondary School, Laos. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 22(2), 72–83.
- Wangdi, T., & Namgyel, S. (2022). Classroom to reduce student disruptive behavior: An action research. *MEXTESOL Journal*, 46(1), 1–11.
- Yasin, B., Mustafa, F., & Bina, A. M. S. (2022). Effective classroom management in English as a foreign language classroom. *PAROLE: Journal of Linguistics and Education*, 12(1), 91-102.
- Yazdanmehr, E., & Akbari, R. (2015). EFL teachers' proactive classroom management. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(2), 1–13.
- Yıldız, M., & Yeşilyurt, S. (2017). Use or avoid? The perceptions of prospective English teachers in Turkey about L1 use in English classes. *English Language Teaching*, 10(1), 84–96.
- Zarei, H., & Shairi, H. R. (2015). Besoins et risques du recours à la langue maternelle dans la classe du français langue étrangère : Cas d'études : l'Iran. *Études de Langue et Littérature Françaises*, 126–137.
- Zarekar, F., & Rahmatian, R. (2017). Le degré d'influence de la verbalité lors des activités d'écoute et de lecture auprès des apprenants iraniens du français langue étrangère. *Synergies Europe*, 12, 89–104.