

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

و البحث العلمي وزارة التعليم العالي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mustapha Stambouli

Mascara



جامعة مصطفى أسطبولي

معسكر

Faculté des Lettres et des Langues

Département de langue et littérature françaises

Laboratoire d'Ingénierie des Programmes de Langues dans les Filières de Spécialités

## THÈSE de DOCTORAT de 3<sup>ème</sup> cycle

Spécialité : Français

Option : Didactique du FLE/FOS

Agir professoral

Représentations théoriques et pratiques de transmission

*Présentée par : M. SETTOUF Mohammed*

*Soutenue publiquement le 09 février 2020*

Devant le jury :

Présidente	Sebane Mounia Aicha	Pr	Université Mustapha Stambouli - Mascara
Rapporteur	Bensekat Malika	Pr	Université Abdelhamid Ib Badis-Mostaganem
Examineur	Fari Bouannani Gamel El Hak	Pr	Centre universitaire de Naâma
Examineur	Boumedieni Belkacem	M.C.A	Université Mustapha Stambouli – Mascara
Examineur	Mostefaoui Ahmed	M.C.A	Université Ibn Khaldoune - Tiaret

Année Universitaire : 2019-2020

## Dédicace

*À mes très chers parents !*

À mon petit ange pour l'éternité !

# Remerciement

Je tiens à exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche Professeure Bensekat Malika avec qui j'ai travaillé sans contrainte et surtout avec grande motivation. Je la remercie également pour ses conseils et ses encouragements. Merci de tout cœur pour avoir été disponible et toujours à l'écoute. Sans votre patience, votre bonté, votre spontanéité et votre savoir-faire et savoir être cette thèse n'aurait certainement jamais vu le jour.

Mes remerciements les plus chaleureux et les plus vifs s'adressent au Professeure Sebane Mounia Aicha en sa qualité de chef de projet du doctorat LMD intitulé : Didactique du FLE/FOS Communication interculturelle et ingénierie de la formation ; Directrice du laboratoire de l'Ingénierie des Programmes de Langues dans les Filières de Spécialités. Je vous remercie pour les conseils précieux, les orientations et le temps que vous nous avez consacré tout au long de la formation. Je vous en serai toujours et fièrement redevable.

Mes remerciements vont aussi à messieurs : Professeur. FARI Bouannani. Gamal El Hak de l'université de Naâma, Docteur Boumedieni. Belkacem de l'université de Mascara, Docteur Mostefaoui Ahmed de l'université de Tiaret ; pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'examiner ce modeste travail de recherche.

Un grand merci aussi aux enseignants et aux groupes d'étudiants du département de français à l'université de Mostaganem qui ont participé aux activités et accepté d'être enregistrés et filmés.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de ma famille, ainsi qu'à mes collègues et amis qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

# Sommaire

Introduction générale .....	3
Partie I : Contexte sociolinguistique et didactique de la recherche .....	8
Partie II : Cadre théorique de la recherche.....	28
Chapitre I : l'action professorale dans les interactions verbale en classe de langue.....	29
Chapitre II: l'Agir professoral, pratiques de transmission et ressources... ..	70
Partie III : Cadre méthodologique de la recherche .....	106
Partie IV : Analyse des données.....	127
Chapitre I : Analyse des interactions verbales en classe de langue .....	128
Chapitre II : Analyse des discours des enseignants, un agir professoral réflexif.....	178
Conclusion générale .....	234
Bibliographie .....	238
Table des matières .....	247
Annexe.....	254

## *Introduction générale*

Enseigner est un métier qui demande la mise en place d'actes complexes de transmission et d'interaction qui s'inscrivent dans une chaîne de savoirs et de savoir-faire indéfinie. Il s'agit d'une perspective qui met l'accent sur l'origine sociale de la connaissance qui est le résultat d'expériences personnelles et celles transmises par les parents et les professeurs. On est donc, en droit d'interroger l'action professorale elle-même. Quelle est la nature de cette action, qu'a-t-elle de particulier ? Quel est le lien entre les différents acteurs de cette action ? Comment favorise-t-elle l'appropriation des savoirs et suscite le désir d'apprendre ? Les professeurs ont en commun des savoirs, des routines et des préoccupations qui construisent des savoirs et des idéalizations à propos de l'action de transmission.

Ces savoirs sont souvent cachés, y compris aux acteurs eux-mêmes. Nous tenterons donc de faire émerger la partie cachée en analysant l'interaction en classe de langue puis en interrogeant les professeurs sur leur action d'enseignement. En effet, *l'agir professoral* se tisse dans la rencontre entre un projet, une interaction avec des apprenants, mais en fonction des conceptions que les acteurs enseignants possèdent à propos de leurs pratiques professionnelles. Tout enseignant se trouve dans la situation suivante : il lui arrive de mettre en place une action planifiée (qui se déroule par la conformité à un objectif, un but...). Cela indique qu'en amont de son action<sup>1</sup> d'enseignement quelque chose préexiste qu'il doit mettre en acte.

Cette planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou, de toute manière la parole d'un autre, qui comporte toujours le risque de provoquer une déroute. L'enseignant doit donc réagir face à ces interventions. Cependant, il peut profiter de cette situation pour en faire un objet de médiation du savoir à transmettre.

Tout enseignant sait qu'un cours est conçu à partir d'un plan, qui peut être bien précis, ou parfois simplement un canevas. Mais de toute façon le plan existe. L'action enseignante apparaît comme étant préconçue (avec des objectifs qui

---

<sup>1</sup> « Le terme action désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu ». (Schütz. A , 1998, p. 53)

préexistant). C'est une action rationnelle qui a pour but de favoriser ou de permettre l'accroissement des savoirs des apprenants. Un court a un début et une fin, il est préparé et souvent pré-organisé.

Les théories issues des différents courants de l'action humaine provoquent un défi dans le domaine de la didactique des langues dans la mesure où elles incitent les différents partenaires de la classe à se rapprocher (Cicurel & Véronique, 2002, 2005 ; Pekarek Doehler, 2002). L'observation et l'étude des interactions didactique visent à examiner les actions de l'enseignant en optant pour une démarche méthodologique qui regroupe interaction et action.

Décidément, notre travail s'inscrit dans une approche interactionniste de *l'agir professoral* en s'appuyant sur les principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. Elle est basée sur l'observation et l'examen minutieux d'énoncés réalisés dans des situations communicatives particulières. C'est pourquoi, les enregistrements sont le moyen le plus approprié pour le recueil des données. Notre recherche s'appuiera aussi sur une approche actionnelle dans la mesure où les interactions didactiques représentent le catalyseur de l'action conjointe en classe.

Le but de notre recherche est donc construit autour de la *PROBLEMATIQUE* suivante :

- *Comment est conçue une action enseignante destinée à susciter de l'apprentissage ?*
- *Quelle action ou suite d'actions prévisibles ou au contraire peuvent émerger lors de l'action enseignante ?*
- *Peut-on dégager un modèle d'enseignement typique en confrontant les professeurs à la face cachée de leurs pratiques enseignantes (émotions, image de soi, perception des autres, jugements sur sa pratique) ?*

Nous tenterons donc de mieux comprendre un enseignant qui a déjà préparé son action ou une suite d'actes pédagogiques et qui dispose d'un temps limité, réagit devant un public apprenants dont il est difficile de prévoir ses réactions. Nous

avons réalisé des entretiens avec des enseignants qui ont accepté de faire un retour sur leur propre action. L'analyse de ces entretiens nous permettra d'explorer ce qu'est *l'agir professoral* dans ses différentes dimensions. Nous avons formulé **des hypothèses** en réponse à nos questions de recherche.

- Nous supposons qu'une logique de transmission en classe de langue devrait respecter certaines normes comme : un thème commun (posé généralement par l'enseignant puis co-construit par plusieurs participants), des instructions et des réparations.
- L'action enseignante devrait être rationnelle ayant pour but l'accroissement des connaissances des participants. Néanmoins, cette action rencontre parfois des obstacles, des résistances ou de toute manière la parole de l'autre qui risque de la modifier.
- L'ensemble des enseignants devraient avoir un certain *style d'enseignement* commun qui se traduit par un ensemble de traits et de façons de faire. À l'intérieur de la classe, ce *style d'enseignement* pourrait changer d'un enseignant à un autre en fonction de plusieurs facteurs (expérience personnelle, culture éducative, répertoire socio-culturel...)

La vérification de ces hypothèses recommande la confrontation des données que dispose l'enseignant avant de franchir le seuil de la classe et l'interaction en classe lors de la pratique enseignante. L'enquête que nous allons mener prône des outils d'investigation accommodés à la nature processuelle de *l'agir professoral* que le chercheur-observateur et interviewer doit utiliser pour le comprendre et l'analyser dans les différents moments de son enquête.

Notre travail comporte quatre parties. La première partie est consacrée au contexte sociolinguistique et didactique en Algérie. En effet, notre recherche ne peut avoir un sens que par l'exploration du cadre dans lequel elle s'est déroulée. L'Algérie se voit comme un lieu d'existence de plusieurs langues qui bénéficient de statuts différents. Nous avons jugé utile de définir les paramètres contextuels de notre recherche vu le statut particulier réservé à la langue française en Algérie. Ce

statut privilégié entraîne des phénomènes linguistiques et discursifs observables et identifiables chez les enseignants du français notamment à l'université.

La deuxième partie de notre travail est consacrée au cadre théorique de notre recherche. Cette partie contient deux chapitres. Le premier est réservé aux interactions verbales en classe de langue. L'objectif de ce chapitre est de mener une réflexion sur l'action enseignante en classe de langue. Il s'agit de découvrir les circonstances dans lesquelles se fait l'analyse conversationnelle des interactions verbales de l'agir de l'enseignant. Quant au deuxième chapitre, il est consacré au concept clé de notre recherche « l'agir professoral ». Nous avons proposé dans ce chapitre de mieux comprendre comment un enseignant ayant préparé un cours, disposant d'un temps limité, agit devant son public apprenants dont il ne peut jamais deviner ses réactions.

La troisième partie de ce travail est spécialement réservée à l'étude du cadre méthodologique et au processus relatif à la conduite de l'ensemble de notre enquête. Nous avons enregistré trois cours en matière d'expression orale en cycle de licence. Nous avons utilisé un matériel audio-visuel où sont stockées les données interactionnelles produites pendant les trois cours auxquels nous avons assistés. Ces derniers ont été soumis dans leur intégralité à une transcription orthographique. Nous avons ensuite fourni un descriptif détaillé du public enquêté à travers des observations effectuées lors des enregistrements audio-visuels. Notre cadre méthodologique est renforcé par des entretiens réflexifs en expliquant les motifs du choix de cet outil d'investigation, le plan qui le structure, sa mise en forme et les circonstances dans lesquelles ce dernier s'est déroulé.

La quatrième partie de notre recherche, répartie en deux chapitres, sera consacrée à l'analyse des données. Nous avons dressé un bilan à la fin de chaque chapitre pour faire une première évaluation des résultats obtenus. La confrontation des données aux bilans d'analyse nous a permis d'identifier les éléments de base de l'agir de nos enseignants enquêtés. En effet, les trois cours enregistrés et transcrits font apparaître certaines caractéristiques liées aux rôles des interactants et aux règles interactionnelles qui règnent l'activité didactique. À travers l'analyse des



entretiens, nous avons pu dégager des catégories d'actions qui constituent des ressources afin de mettre en œuvre des actions futures. La catégorisation des ces actions représente le fondement de l'agir professoral de l'enseignant.

À la fin de cette introduction, nous faisons savoir que notre analyse sera menée grâce à une approche qualitative à travers l'aspect descriptif des phénomènes étudiés et l'interprétation des actions et des réactions des interactants en fonction de notre problématique. Néanmoins, l'aspect quantitatif<sup>2</sup> a eu aussi sa part dans notre analyse dans la mesure où les données chiffrées de l'interaction servent à consolider les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Une conclusion générale fera le bilan de notre recherche et exposera l'essentiel de nos résultats. Des résultats qui mènent vers d'autres perspectives de recherche vue que l'agir professoral représente un champ de recherche très peu exploité dans les classes de langue en Algérie.

---

<sup>2</sup> Nous signalons que dans une approche qualitative les chiffres ne représentent que des compléments d'enquêtes et où l'on ne prétend jamais à une représentativité absolue de l'ensemble d'une population ou de pratiques sociolinguistiques.

## **Partie I**

### **Le contexte sociolinguistique et didactique de la recherche**

## Introduction

A quelque niveau que l'on remonte dans l'histoire humaine, les sociétés ont partout dû connaître la présence simultanée de deux ou plusieurs langues. L'étayage de cette assertion doit être cherché dans les situations et les occasions où des groupes et sociétés humaines se sont rencontrés, soit pour des raisons d'échanges commerciaux, soit pour des raisons de belligérance. Historiquement, les causes pour partager des espaces et pour avoir des contacts sont multiples, comme le souligne ce passage de J.F. Hamers : « Les situations plurilingues, loin d'être un phénomène récent, se sont sans doute développées à l'aube de l'humanité, dès que des communautés ont parlé des langues différentes » (Hamers, J-F, 1997, p. 8)

Elle ajoute dans la même page : « *Les enjeux plurilingues en effet existent là où il y a des langues* ». Pour démontrer que le phénomène du contact des langues touche toutes les sociétés, Hamers s'appuie sur des données chiffrées. Elle fait une simple comparaison entre le nombre de langues vivantes qui est estimé à 5000 et le nombre des pays qui, lui, s'élève à 200 environ. Par conséquent, et par la disproportion entre le nombre des pays et celui des langues, on constate que des espaces multilingues ont toujours existé. L.J.Calvet est dans la même logique lorsqu'il écrit :

*« Il y a à la surface du globe entre 4 et 5000 langues différentes et environ 150 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins, d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact [...]. Et le résultat de ces contacts est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique »* (Calvet, L-J, 1993, p. 23).

Il s'agit, dans l'actuel chapitre, de présenter la situation sociolinguistique algérienne en mettant l'accent sur sa caractéristique plurilingue et le conflit linguistique qui la sous-tend.

## ***1.2. Plurilinguisme et conflit de langues***

L'Algérie se présente comme un pays où se côtoient plusieurs langues, entre autres l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight, le français et l'anglais. Cette situation peut être traitée ainsi d'un point de vue plurilingue mais aussi du point de vue du conflit linguistique.

Les travaux de recherche en sociolinguistique foisonnent sur les situations de plurilinguisme et se focalisent sur l'étude et l'analyse des concepts nés de cette situation comme le bilinguisme, la diglossie et le plurilinguisme mais qui passent pour être étudiés et analysés par deux points de vue différents :

- d'une part, ces concepts sont analysés dans le cadre de la sociolinguistique du «groupe des natifs» représentés par les recherches du domaine catalan ; ces travaux se sont intéressés, en particulier, à la minorisation linguistique ;
- d'autre part, il y a les travaux des sociolinguistes américains qui s'inscrivent dans une perspective différente en analysant la situation de contact des langues en termes de coexistence pacifique. A ce sujet, Boyer souligne la dichotomie entre ces deux courants quand il écrit :

*« Le traitement du contact des langues dans les sociétés bi ou plurilingues semble aujourd'hui traversé par (au moins) deux courants importants [...]*

*- 1ère orientation traite le contact en termes de conflit...*

*- 2ème orientation traite le contact sous l'angle de coexistence pacifique»*

(Boyer, H-P, 1996, p. 10)

Pour expliquer cette distinction de points de vue, il ajoute plus loin :

*« A une représentation fonctionnaliste statique (Ferguson, Fishman...), à l'idée d'une distribution des fonctions de deux variétés de la même communauté, distribution stable (même s'il peut y avoir asymétrie), la sociolinguistique catalane et la sociolinguistique occitane vont opposer une représentation beaucoup plus dynamique : d'une polarité sociolinguistique neutre on va passer à une polarité problématique, à une « relation de subordination » entre une langue dominante et une langue dominée. Il y a instabilité, dissymétrie » (Boyer, 1996, pp. 18-19)*

Cette dichotomie a engendré une rénovation et une modification de l'angle de vue vis-à-vis de ces notions. A ce propos, L-J. Calvet rappelle comment la

sociolinguistique catalane réfute le sens de la notion de diglossie par rapport au nouveau cadre d'analyse :

*« La notion de diglossie a eu un important écho dans la sociolinguistique naissante, avant de prêter flanc à un certain nombre de critiques, venant en particulier des chercheurs travaillant sur le créole et sur le bilinguisme hispanique (surtout les sociolinguistes catalans). En effet, Ferguson comme Fishman avaient tendance à sous-estimer les conflits dont témoignent les situations de diglossie. Lorsque Ferguson introduisait la stabilité dans la définition du phénomène, il laissait entendre que ces situations pouvaient être harmonieuses et durables. Or la diglossie, tout au contraire, est en perpétuelle évolution» (Calvet, L-J, 1996, p. 45)*

L'école catalane substitue à la notion de diglossie celle de conflit des langues, qui oppose une langue dominante à une ou des langues dominées sur le plan politique. Qu'en est-il de la situation algérienne ?

### **1.3. Réflexions sociolinguistiques sur les langues en Algérie**

L'Algérie est une société plurilingue où coexistent plusieurs langues avec des statuts différents :

*« La situation linguistique de l'Algérie peut-être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel a tendance de nommer, la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le chaoui...) et l'arabe dialectal» (Kara, A-L, 2004, p. 33).*

D'après l'analyse de L-J. Calvet, les langues en présence en Algérie ont des statuts différents et se répartissent comme suit :

- Tout d'abord, la catégorie de langues auxquelles échoit le statut haut (high). Il s'agit de l'arabe classique et du français :

L'arabe a été décrété langue nationale et officielle après l'indépendance du pays. Elle est pratiquée dans l'enseignement, l'administration et les médias ; elle est également déclarée (politiquement) langue du recouvrement de l'identité et de la personnalité nationales : « Cette variété n'a plus connu, depuis fort longtemps (4<sup>e</sup> siècle hégirien) d'usage spontané dans l'aire arabophone et elle est exclusivement

apprise et utilisée dans les contextes formels particuliers» (TALEB-IBRAHIMI-K, 1995, p. 26)

L'arabe classique est en particulier l'apanage des locuteurs ayant un bon niveau d'instruction mais personne ne le parle quotidiennement et régulièrement dans la vie courante car, même si quelqu'un, par ses études et sa volonté, en avait la capacité, il n'aurait pas d'interlocuteurs réguliers pour le comprendre et lui répondre.

Le français, langue issue de la colonisation, représente la langue de l'ouverture, des domaines scientifiques et technologiques. Malgré son statut de langue étrangère, elle n'en demeure pas moins importante.

La deuxième catégorie concerne les langues auxquelles échoit le «statut bas» (low) ; il s'agit du tamazight et de l'arabe dialectal, considérées comme les seules langues légitimes par leurs locuteurs car : « Ces langues ont de fait été, avec l'arabe écrit, le pôle d'une résistance d'une identité algérienne déniée. Elles avaient donc droit à une reconnaissance officielle de la part des gouvernants, alors que ceux-ci n'ont su pratiquer à leur égard que mépris et agression » (Grand guillaume, 1998, p. 217).

Ainsi Grand guillaume explique ce « statut bas » par la représentation dévalorisante des gouvernants à l'égard de ces langues.

#### ***1.4. La politique linguistique en Algérie***

La politique linguistique est un des vastes axes d'étude auxquels s'intéresse la sociolinguistique. Elle concerne toute action ou intervention sur la langue (sur son statut, son lexique ou sa codification, etc). L-J. Calvet, le premier utilisateur de ce concept en France signale : « Le syntagme langage planning qui sera traduit en français par la planification linguistique, apparaît en 1959 sous la plume de E. Haugen, que les uns qualifiaient de sociolinguistique appliquée. Puis apparaît dans les années 70, la notion de politique linguistique » (Calvet, L-J, 1996, p. 4).

Avec J-B. Marcellesi et B. Gardin, va naître plus tard le concept de glottopolitique, que Marcellesi définit ainsi :

*« Il y a en quatrième et dernier lieu les problèmes glottopolitiques ou politique de langues. Dans le passé ces questions étaient réduites à leurs dimensions techniques et on parlait de « planification linguistique ». Aujourd'hui elles sont abordées à travers une véritable réflexion sociolinguistique liée à une prise de parti : les chercheurs ont fini par refuser de traiter du seul point de vue technique des « questions linguistiques » qui se révélaient, à l'expérience, et quelles que soient les parentés et les proximités structurelles, de véritables poudrières » (MERCESSELESSI, J-B, 2003, p. 55).*

Le champ linguistique algérien, comme nous l'avons vu, est composé de différentes langues avec des statuts distincts. Or, dès l'indépendance, le pouvoir algérien, dans les lois et les décrets, a voulu imposer un monolinguisme à toute la société à travers l'imposition et la reconnaissance officielle unique de l'arabe classique :

*« Depuis l'indépendance, c'est sous l'angle de la construction de l'état-nation que la problématique des langues a toujours été soulevée. Les grands textes de référence que sont les constitutions (1976, 1986, 1989), et la charte d'Alger de 1964 posent de manière univoque la problématique des langues de façon duale : langue nationale (l'arabe classique) et langues étrangères. Le traitement in absentia qui est fait des vernaculaires locaux, montre un parti pris, peut-être « normal » en faveur d'une langue donnée pour des besoins de construction d'une société « homogène », ce que toutes les politiques se sont attelées à réaliser » (MILIANI, M, 2004, p. 214).*

### ***1.5. Plurilinguisme et diglossie en Algérie***

Dans une société comme l'Algérie où coexistent, comme nous l'avons montré, plusieurs langues, on observe un état de multilinguisme que Marcellesi distingue du bilinguisme quand il écrit :

*« Il s'agit pour nous de ce que l'on pourrait appeler « bilinguisme de masse », c'est-à-dire pratiqué par toute une population de deux ou plusieurs systèmes linguistiques [...] nous avons dit « deux ou plusieurs » : c'est que dans le cas du plurilinguisme il y a toujours « bilinguisme » et que dans celui-ci se posent (sans doute de manière différente mais toujours exemplaire) tous les problèmes du « plurilinguisme » » (MAERCELESSI, J-B, 2003, p. 125).*

Ce multilinguisme est vécu par la majorité des locuteurs algériens qui, dans leurs vies quotidiennes, sont en contact avec au moins deux langues. C'est la dichotomie entre langues dominantes et langues dominées qui est généralement à la base de ce plurilinguisme. En effet, dans les pratiques spontanées ou informelles, les locuteurs recourent aux langues vernaculaires. Pour ce qui est du concept de diglossie, dans les travaux de la sociolinguistique des Catalans, cette situation est vue sous le rapport de dominance ou de conflit, si on la compare avec la relation de stabilité dont parle la sociolinguistique américaine, comme le souligne Boyer :

*« La sociolinguistique catalane et par la suite la sociolinguistique occitane et la créolisation vont opposer une vision beaucoup plus dynamique et polémique : il ne saurait être question de coexistence équilibrée entre deux langues concurrentes. S'il y a bien coexistence, c'est une coexistence problématique entre une langue dominante et une langue dominée. Et dans un contexte de domination, il y a forcément déséquilibre et instabilité, il y a forcément conflit et dilemme » (Boyer, H, 1996, p. 19).*

Nous nous retrouvons en effet, devant cet état quand nous étudions le paysage linguistique algérien. Dans la vie quotidienne, les locuteurs recourent à ces langues selon la situation (formelle ou non) dans laquelle ils se trouvent et selon également leur niveau social, leur niveau d'instruction et suivant l'espace géographique où ils évoluent.

En effet, dans certaines zones géographiques<sup>3</sup>, le tamazight est en usage dans ses différentes variétés : le kabyle, le chaoui, le targui, le mzab. Ce sont des aires linguistiques où le tamazight est en échange, en priorité dans les échanges ordinaires de la vie quotidienne. Cependant, en même temps, avec cette langue coexiste, d'une manière officielle, l'arabe standard. Il serait trop simple, enfin, de limiter les diverses variétés de berbère aux zones géographiques qui sont leur berceau. Et la plupart des grandes villes possèdent des communautés berbérophones dont il serait intéressant d'étudier les usages langagiers, les liens avec la population

---

<sup>3</sup>. Ces zones géographiques constituent en même temps des communautés linguistiques berbérophones. Segmentées en wilayates, elles sont comme suit : Tizi Ouzou, Bejaia, Boumerdès, Bouira. Quelques régions limitrophes sont, elles aussi, berbérophones. Nous avons d'autres zones aussi importantes où les communautés linguistiques parlent la variété chaoui à l'est du pays, d'autres moins importantes au sud.



arabophone et les pratiques de transmission des langues. Ces microcosmes offrent des situations passionnantes des contacts des langues.

Par ailleurs, à côté de l'arabe dialectal, nous trouvons la langue française utilisée dans des situations formelles. En dehors de ces situations, il y a des parents qui emploient, surtout avec leurs enfants, le français, parfois, souvent, de temps en temps ou presque uniquement. On reviendra sur ces usages très variables du français, à la fois chez un même individu, dans une même famille ou communauté, dans un même lieu (une wilaya, une entreprise) ou un même temps (un moment donné de l'année ou d'une décennie). Comme pour les locuteurs amazighophones, les locuteurs dans les régions arabophones peuvent, eux aussi se trouver dans l'obligation de recourir à deux ou plusieurs langues selon les situations. Le français est ainsi plus ou moins maîtrisé, plus ou moins compris, plus ou moins utilisé, selon les classes sociales, les moments de la journée, les interlocuteurs et les wilayas.

## **2. Le français en Algérie : approche socio-didactique**

Depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962 et après une présence dominante de 132 ans, le français, langue du colonisateur, possède un « statut privilégié » par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne. Il faut dire que la langue française a profondément marqué l'inconscient de plusieurs générations d'Algériens en raison de la domination coloniale et, conséquemment, des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830.

Placé, depuis 1962, dans un rapport conflictuel avec la langue arabe (langue nationale), le français est désormais défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Toutefois, ce statut reste théorique dans la mesure où le paysage linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française dans le pays, avec des variations suivant les zones géographiques. L'étendue et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisants et déterminants qui lui confèrent une position dominante (informelle) dans la hiérarchie des valeurs et sur le paysage linguistique algérien.

## 2.1 Le français langue étrangère prioritaire

Il existe divers vecteurs du français au sein des différentes couches de la société algérienne. Le système éducatif, la famille, les médias et certaines institutions économiques sont les lieux privilégiés qui, en permettant la diffusion du français, favorisent son appropriation par les sujets parlants. Cette appropriation est susceptible d'emprunter plusieurs canaux avant que son enseignement ne soit assuré par l'école : l'environnement immédiat (la famille), les médias (surtout la télévision), les documents en rapport avec la vie quotidienne sociale et économique du locuteur, constituent les multiples supports (formels ou informels) de l'acquisition du français dans la société algérienne.

L'enseignement / apprentissage du français en Algérie se fonde sur plusieurs objectifs fondamentaux :

- Communicationnel : la communication est l'objectif fondamental assigné à l'enseignement du français : « *il faut faire acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître le fonctionnement, de maîtriser l'utilisation* » (Instructions officielles, 1982). Cette idée est reprise de manière plus explicite dix ans plus tard : « *L'adolescent poursuivra l'apprentissage commencé dans l'école fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication* » (Instructions officielles, 1992, 5) ;
- Civilisationnel : l'enseignement du français doit permettre à l'apprenant de découvrir d'autres civilisations, donc de prendre conscience de l'existence d'autrui. Ce but civilisationnel trouve ses sources dans la Charte nationale qui affirme que : « *l'enseignement des langues participe à la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde* » (Charte nationale, 1976, p. 65). Les Instructions officielles (1992, p. 4) réaffirment cet objectif d'« *élargissement de l'horizon culturel de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés* ».
- Culturel : l'enseignement des langues étrangères contribue non seulement à parfaire les connaissances culturelles des apprenants mais aussi à réaliser une personnalité authentique et à développer une conscience nationale.

- Fonctionnel : l'enseignement d'une langue étrangère, le français en particulier, doit faciliter l'accès à une documentation spécialisée dans les domaines scientifiques et techniques ; conformément aux recommandations de la Charte nationale (1976, p. 66) prônant «*l'acquisition des langues étrangères [...] qui nous faciliteraient la constante communication avec les sciences et les techniques modernes*», il s'agit grâce aux langues étrangères, «*d'accéder aux sciences et techniques*» (Instructions officielles, 1992, p. 6).

Pour atteindre ces objectifs, les décideurs algériens préconisent pour l'école une méthodologie moderne qui cible essentiellement un savoir faire en faisant la différence entre «*les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement*». Il s'agit de développer les compétences linguistiques et communicatives par la pratique et par l'étude systématique des règles de fonctionnement de la langue cible dans le contexte socioculturel particulier de la classe.

Nous avons relevé l'intérêt que portent les apprenants à ce qui constitue la base d'un savoir linguistique : la phonétique, la morphologie et la syntaxe. La compétence grammaticale de l'apprenant est approfondie et renforcée par un enseignement intégré des structures fondamentales de la langue, de la conjugaison, de la morphologie, de la phonétique et de la grammaire. Cette dernière est en quelque sorte une discipline privilégiée et la méthodologie préconisée pour son enseignement est appliquée pour permettre théoriquement à l'apprenant de réinvestir les connaissances sur le plan linguistique.

Or, l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre à l'apprenant de maîtriser le fonctionnement de cet instrument de communication. On pourrait viser une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire permettre à l'apprenant de réussir tous les échanges langagiers auxquels il sera confronté dans un contexte socioculturel spécifique. En d'autres termes, d'être capable d'interpréter ou de construire un discours dans n'importe quelle situation. On est donc bien loin des lois grammaticales et de leur application.

Ainsi, même si les décideurs font, en théorie, la différence entre compétence linguistique et compétence de communication puisqu'ils mettent en œuvre une méthodologie qui vise une utilisation judicieuse du système linguistique ciblé, on relève tout de même l'absence de la dimension extralinguistique dans les situations d'apprentissage<sup>4</sup>. En effet, la situation scolaire telle qu'elle est vécue n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables pour employer sa compétence linguistique dans une situation de communication réelle et transférable dans son quotidien, dans son monde référentiel.

### **3. Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue**

La pratique de l'oral représente incontestablement le socle de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, aucune situation didactique n'est envisageable sans le recours à ce code la langue. Vigner affirme que « l'échange pédagogique en classe s'opère d'abord à l'oral » (Vigner, G, 2001, p. 34).

#### **3.1 L'enseignement du FLE dans les départements du français en Algérie**

Le paysage de l'enseignement supérieur voit de nos jours une démultiplication des efforts pour remettre en valeur la qualité d'enseignement proposé aux apprenants et s'adapter aux exigences socioprofessionnelles. Plusieurs méthodes ont été mises en place, cependant certaines sont plus favorisées pour des raisons pratiques et situationnelles. Nous préférons mettre l'accent sur deux grandes approches majoritairement utilisées dans les espaces académiques universitaires : d'une part, l'approche de la transmission magistrale réservée essentiellement à démocratiser l'enseignement de masse, et d'autre part, l'approche active, axée sur l'apprenant et son interaction avec le savoir et l'enseignant.

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université vise l'aboutissement à des objectifs communicationnels pour la formation des futurs enseignants de français. Ces objectifs sont définis comme suit :

---

<sup>4</sup>. Toutefois, les nouveaux programmes, planifiés par la Commission Nationale pour la Réforme du Système Educatif (CNRSE) et mis en œuvre depuis l'année 2003, essaient de prendre en compte cette dimension extralinguistique.

- Former des futurs enseignants capables de gérer un espace d'échange et d'interaction.
- Combler le déficit d'encadrement des enseignants des cycles initiaux.

### **3.1.1 L'enseignement du FLE entre professionnalisation et formation initiale**

La formation en langue vise nécessairement l'appropriation d'un outil linguistique permettant d'agir et de communiquer. Deux enjeux majeurs se rapprochent respectivement à la pratique sociale et professionnelle. La langue est un outil pour communiquer dans la vie quotidienne. C'est pourquoi l'apprenant est sensé diversifier son apprentissage pour agir et interagir dans des situations diversifiées. L'enseignement du français à l'université est en étroite relation avec la notion de professionnalité. En effet, la professionnalité est « l'ensemble des compétences correspondant à un exercice professionnel et comme la caractéristique d'un métier donné. » (PESCHEUX, M , 2007, p. 84). Dans ce cas, l'enseignement est orienté vers l'installation de ces compétences grâce à une formation dotée de contenus et de pratiques à caractère professionnalisant.

### **3.1.2 La compétence professorale**

Un enseignement efficace exige de l'enseignant un ensemble de compétences pluridisciplinaires et multidimensionnelles qui lui permettront de bien gérer sa classe. C'est un ensemble de facultés professionnelles qui ont un lien avec sa discipline comme : le savoir interdisciplinaire, la gestion, l'organisation des différentes ressources humaines, physiques et intellectuelles. En abordant ce point, nous nous sommes intéressés à l'enseignant de langue et du français notamment. Se lancer dans une carrière d'enseignant de français exige une maîtrise plus optimale que possible de la langue à l'oral comme à l'écrit. En effet, l'enseignant devrait être capable de confronter des situations communicationnelles diverses et de manipuler les variables contextuelles.

Un professeur de F.L.E devrait posséder une bonne maîtrise disciplinaire. Aujourd'hui, la nécessité d'avoir une compétence transversale et interdisciplinaire est devenue une exigence. Dans une situation d'enseignement/apprentissage,

l'enseignant est souvent confronté à des situations qui exigent un savoir-faire psychologique et sociologique pour comprendre et réguler certains comportements en classe. D'ailleurs, la formation des enseignants est basée sur une vision pluridisciplinaire avec une professionnalisation disciplinaire de qualité. Un enseignant de F.L.E ne peut pas se contenter de certains savoirs méthodologique, didactique ou éthique, il devrait s'intéresser davantage à toutes les disciplines utiles pour présenter un enseignement de qualité.

### **3.1.3 Quel enseignement du F.L.E à l'université ?**

L'enseignement supérieur voit actuellement une démultiplication des efforts pour un enseignement de qualité proposé aux apprenants et adapté aux exigences socioprofessionnelles. En effet, plusieurs méthodes ont été mises en place. Nous nous sommes intéressés à deux approches majoritairement utilisées dans le milieu universitaire. D'une part, l'approche transmissive magistrale caractérisée par la démocratisation de l'enseignement de masse ; d'autre part, l'approche active axée sur l'apprenant dans une dynamique interactionnelle avec l'enseignant.

#### **3.1.3.1 L'approche transmissive magistrale**

L'enseignement magistral ou communément appelé « cours magistral », cette approche est très répandue dans le milieu universitaire. Selon Chamberland, G, Lavoie et Marquis, D. « c'est une présentation orale d'information avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation des moyens audio-scripto-visuels » (CHAMBERLAND, G, LAVOIE & MARQUIS, D, 2000).

Cette approche a toujours été critiquée vu qu'elle ne peut pas s'appliquer à certaines disciplines scientifiques qui nécessitent un enseignement expérimental. Cependant, les partisans de ce modèle d'enseignement considèrent que le cours magistral permet « la formation d'un grand nombre d'apprenants, et par conséquent, présentent un rapport enseignant-apprenant plus économique » (NEREE, B , 2005, p. 102). Le nombre croissant des étudiants dans les départements de français rend de plus en plus l'individualisation de l'enseignement difficile. Cette formule

d'enseignement permet la démocratisation de l'enseignement et met en valeur la dimension quantitative.

### **3.1.3.2 L'approche active**

Cette approche est basé sur essentiellement sur l'apprenant. Elle le considère comme le moteur de son apprentissage. L'implication de l'apprenant dans la co-construction du savoir et l'exploitation de ses pré-acquis sont la devise pour concevoir cette approche active. La participation active de l'étudiant est due à la motivation de son enseignant pour l'impliquer et l'engager dans son processus d'apprentissage. Selon Meyers et Jones (1993), l'étudiant doit s'engager dans quatre actions fondamentales : parler/écouter, lire, écrire et réfléchir. Ce modèle d'apprentissage s'appuie sur les capacités de l'apprenant à réfléchir, à analyser, à synthétiser et à déduire. Le terme « apprentissage actif » est très récent, Cohn et ses collègues l'utilisent « pour décrire les protocoles dans lesquels c'est l'apprenant lui-même qui sélectionne les exemples potentiellement informatifs » ( Miclet, L & Cornuéjols, A , 2002, p. 694). Le principe de ce type d'apprentissage consiste à doter l'apprenant d'un certain savoir méthodologique nécessaire pour qu'il puisse gérer des tâches d'apprentissage extra-formelles. Quant à l'enseignant, il peut utiliser différentes stratégies pour inciter l'apprenant à s'impliquer dans le processus d'apprentissage comme : résoudre un problème, étudier des cas, réaliser des projets, débattre pour développer sa pensée critique.

Cette approche exige des conditions particulières. En effet, il n'est pas évident d'envisager une telle approche avec des groupes surchargés. Alors que le cours magistral supporte un grand nombre d'apprenants et peut fournir une grande quantité d'informations. Mais, pour certains chercheurs la tentative d'appliquer ce modèle (approche active) vaut la peine. Selon Wang, Haertel et Walberg « l'apprentissage actif fait une différence pour les étudiants en terme de motivation et de qualité d'apprentissage » (1990).

### 3.2 Pratiques pédagogiques pour développer la compétence orale dans les départements de français en Algérie

Les activités pédagogiques à caractère interactif consistent à développer les savoirs prononcés et les contenus théoriques. L'objectif de ces activités est de mettre l'apprenant dans des situations d'apprentissage issues des contextes réels et usuels. Un enseignant de français devrait donc sélectionner soigneusement, les activités, les contenus et les sujets de manières à répondre aux attentes de ses apprenants. En effet, un extrait d'un entretien réalisé avec l'un des enseignants enquêtés nous confirme l'importance du contenu de l'activité de l'oral.

#### Extrait de l'entretien n°1

- 17- **Wer :** ici vous anticiper un peu parce que la question suivante est quelle est l'utilité de cette activité ludique « raconter une histoire drôle » à l'oral **Q**
- 18- **Wé :** voilà l'objectif c'est justement d'installer un certain savoir-faire savoir RACONTER raconter à l'oral bien sûr heu c'est vrai il fallait qu'ils préparent avant + parce que ce n'est pas évidant de raconter ils n'ont pas l'habitude raconter des blagues en langue française↑ et donc il faillait je leur ai permis d'aller chercher dans des ouvrages parce que il y a des petits livrets de heu de d'histoires drôles ou bien d'aller chercher sur internet et de venir avec une histoire qu'ils raconteraient devant leur camarades oralement bien sûr l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague ou une histoire drôle j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents d'ailleurs je l'ai heu pour les aider il fallait que insister sur heu par exemple l'ouverture il s'agit de c'est l'histoire d'un etc. il fallait choir un temps heu j'ai insister avec eux pour qu'ils choisissent le présent c'est le plus utilisé dans une histoire drôle donc voilà on est dans la narration parler de la chute il ya des personnages dont ils doivent parler parfois quelques descriptions pas trop longues mais elles elles sont là donc on a tous les ingrédients qui font le récit

Dans cet extrait, l'enseignante nous explique l'importance du contenu de l'activité de l'oral. Elle considère que les activités à caractère ludique permettent aux apprenants de développer leur compétence orale « *l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague ou une histoire drôle j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents* ». Par ailleurs, nous suggérons plusieurs activités susceptibles d'être proposées en classe pour développer les compétences langagières orales.



### 3.2.1 Le débat d'idées

Le débat est une discussion autour d'un thème annoncé préalablement et auquel un ou plusieurs interlocuteurs participent. L'objet de ce type d'activité est de négocier et discuter des points de vue, des idées et prendre des positions. Le débat est l'un des exercices oraux introduit en classe du F.L.E (français langue étrangère) comme le compte rendu, l'exposé oral, etc.

Il fait partie des genres discursifs oraux de la communication quotidienne. L'intérêt de ce genre de discours en classe du F.L.E est d'enseigner la communication orale dans sa forme la plus authentique et mettre en évidence les différents aspects d'une communication orale. Un témoignage d'une enseignante avec laquelle nous avons entretenu nous montre l'importance de ce genre discursif.

#### Extrait de l'entretien n° 3

7. **Wer :** Pensez-vous que le thème de l'activité orale que vous avez présenté est facilement exploitable **Q**
8. **Wé :** alors comment s'est fait le choix du sujet **Q**
9. **Wer :** A-t-il fait l'objet d'une négociation préalable **Q**
10. **Wé :** oui voilà absolument en faite<sup>o</sup> au début d'année nous avons heu établi le programme proposé le programme et nous étions dans l'acte de l'argumentation c'est-à-dire pour exposer ses opinions mais d'une manière réfléchie↓ il suffit pas de dire je suis pour ou je suis contre mais savoir JUSTIFIER et argumenter ses points de vue donc eux-mêmes m'ont dit madame évitez-vous le tabagisme internet évitez-vous ses ses sujets redondants eh on on les passait chaque année depuis le lycée donc je leur ai dit mais êtes-vous prêts à argumenter des sujets beaucoup plus corsés beaucoup plus philosophique et donc c'était voilà ils avaient accepté le défit de pouvoir aller dans des sentiers nouveaux ce n'étaient plus des sentiers battus mais des sentiers nouveaux et donc des thèmes qui pouvaient sembler tabous parfois heu j'aurais pu aussi heu proposer d'ailleurs on l'a fait par la suite l'avortement le droit à l'avortement ou pas c'est-à-dire moi je me je fais l'arbitrage je me garde de donnée le mien je me garde de donner mon opinion sur le sujet je voudrais juste qu'il y ait + bon bien sûr une liberté d'expression mais qu'il soit fondée sur des arguments c'est ça mon but c'est de pou: c'est que mes étudiants puissent un jour prendre la parole mais en ayant des arguments tout simplement ne pas être des moutons dans troupeau et dire heu oui moi j'ai heu tout le mode dit donc moi je dis oui c'est tout

Le témoignage de cette enseignante nous montre l'intérêt du débat comme genre discursif oral qui peut développer l'esprit argumentatif chez l'apprenant. En effet, elle souhaite que ses apprenants donnent des arguments solides à propos des sujets un peu philosophiques (l'euthanasie dans ce cas) « *je leur ai dit mais êtes-vous prêts à argumenter des sujets beaucoup plus corsés beaucoup plus philosophique et donc c'était voilà ils avaient accepté le défit de pouvoir aller*

*dans des sentiers nouveaux* ». D'ailleurs, au cours d'un débat plusieurs propensions linguistiques, discursives et stratégiques sont mobilisées. Dolz et Schneuwly considèrent que « le débat met en jeu des capacités fondamentales, tant d'un point de vue linguistique (technique de reprise de discours de l'autre, marques de réfutation, etc.), cognitif (capacité critique) et social (écoute, respect de l'autre) qu'individuel (capacité de se situer, prendre des positions, construction de l'identité) » ( Dolz, J & Schneuwly, B , 1998, p. 28). Le débat contribue non seulement au développement des capacités communicatives des apprenants mais aussi leur sens critique.

### **3.2.2 L'exposé oral**

C'est un exercice qui s'affiche sous une forme scolaire. Il est très répandu dans les sphères éducatives. En effet, l'exposé oral se trouve dans les différents enseignements des disciplines diverses. C'est le meilleur pour transmettre des contenus et exposer des faits. Il est défini comme « un discours qui se réalise dans une situation de communication spécifique qu'on pourrait appeler bipolaire, réunissant l'orateur ou l'exposant à son auditoire » (*ibid*, p. 142). Cet exercice est un outil pour réduire la dissymétrie des savoirs entre l'énonciateur et l'énonciataire. Au départ, les acteurs de l'interaction ne partagent pas forcément les mêmes savoirs au niveau quantitatif. L'acteur exposant tente de justifier, de faire comprendre, d'expliquer et de vulgariser le contenu de son exposé.

En ce qui concerne le domaine de la didactique, l'exposé oral est un «genre textuel populaire, relativement formel et spécifique, dans lequel l'exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structuré, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose » (*ibid*, p. 143). Cependant, l'exposé oral a montré ses limites dans la mesure où les didacticiens pensent qu'il est encore traditionnel dans sa forme et ils insistent particulièrement sur l'absence d'une stratégie claire de son évaluation.

### **3.3 Les supports utilisés dans l'enseignement de l'oral**

#### **3.3.1 Le document sonore**

Ce document est considéré comme le moyen le plus efficace pour développer la compétence orale. C'est pourquoi, il est trop répandu dans le milieu scolaire et devient un support fondamental. Il représente un réservoir d'informations et de situations réelles pour le monde de la didactique. Contrairement aux supports préconçus, le document authentique dépasse les fins pédagogiques et scolaires. Il est utilisé dans le monde d'enseignement/apprentissage pour sa convenance à des genres discursifs et communicatifs.

L'avènement de l'approche communicative a beaucoup encouragé l'utilisation des documents authentiques. Ces documents « offrent un contenu linguistique très varié et marqué par rapport aux variations socioculturelles et affectives de la langue parlée » (Cuq, J-P & Gruca, I, 2005, p. 435). Il existe deux types de document basés sur la façon d'exprimer : d'une part, spontané (débat, échanges interpersonnels courant et usuels), et d'autre part, fabriqué (information radiophoniques ou télévisées, sketches, discours politique, etc.).

Un document sonore ou auditif a pratiquement les mêmes traits d'oralité d'un acte de parole : le débit, le rythme, les pauses, les hésitations et les autres marques prosodiques et intonatives. C'est pourquoi, les textes oraux sont conçus pour servir le monde éducatif. Ils représentent des situations de communication issues des contextes réels et variés. Il n'est donc pas anodin de voir ces documents en classe.

#### **3.3.2 Le document audiovisuel**

C'est un document composé de l'association du son et de l'image. Ces documents sont importés du monde médiatique télévisuel. Ils sont exploités pédagogiquement comme des documents servant de support à l'apprentissage et au développement de la compétence orale. L'un des cours que nous avons enregistrés et transcrits est un débat autour d'une vidéo dont le thème est l'euthanasie. L'enseignante considère que ce type de support incite les apprenants à suivre et

prendre la parole. Dans un extrait de l'entretien qu'elle nous a accordé, elle explique le rôle du document audiovisuel et son efficacité par rapport aux exposés faits à partir de la lecture des romans.

### Extrait de l'entretien n°3

22. **Wer** : et pensez-vous que l'utilisation des vidéos et des enregistrements est vraiment utile pour développer leur compétence orale **Q**

23. **Wé** : oui oui moi je crois que ce sont des jeunes heu qui sont dans l'air numérique le tout numérique qui sont complètement je pense que ++ on essaie de leur faire lire des romans on essaie on peine c'est TRÈS difficile c'est une tâche heu ardue j'essaie de le faire heu je sais pas s'ils lisent au final sincèrement je sais pas s'ils ne font que parcourir les résumés sur internet↑ je ne sais pas j'essaie de les piéger de certaines pages de certains chapitres s'essaie d'aller au plus profond du roman mais au final sincèrement je pense qu'il y en a une dizaine grand maximum qui ont lu le roman mais quand je leur donne des vidéos quand je leur donne des liens ils le font voilà il le font ils sont beaucoup plus proche de l'outil du numérique du format numérique que du papier donc autant d'aller dans leur monde à eux et voilà c'est-à-dire c'est le monde numérique c'est à moi de m'adapter donc à ces TICE

L'enseignant considère que la réalisation des exposés à partir de la lecture des romans est une tâche trop difficile pour ses apprenants. Cependant, ils s'intéressent activement à des vidéos et des liens des sites d'internet qu'elle leur propose. *«je pense qu'il y en a une dizaine grand maximum qui ont lu le roman mais quand je leur donne des vidéos quand je leur donne des liens ils le font voilà il le font ils sont beaucoup plus proche de l'outil du numérique du format numérique que du papier»*. D'ailleurs, elle se trouve obligée de s'adapter au monde numérique par lequel ses apprenants sont envahis.

À travers le document audiovisuel, l'enseignant peut donc développer plusieurs compétences chez ses apprenants. Ce type de document aide l'apprenant à construire du sens et comprendre les discours oraux authentiques. La compréhension de l'oral est plus facile dans la mesure où l'apprenant s'appuie sur des éléments verbaux et para-verbaux pour réussir le processus du décodage.

## **Conclusion**

L'enseignement de l'oral en classe du F.L.E a subi plusieurs changements en fonction des besoins du public apprenants. Les approches de l'enseignement de l'oral favorisent l'éclectisme. Autrement dit, les enseignements sont composites, hétérogène et synthétiques. Le processus d'apprentissage de la compétence orale voit un renversement des rôles des acteurs en classe. En effet, il y a une certaine alternance entre le guidage et l'apprentissage actif. L'apprenant procure donc de plus en plus d'autonomie et d'initiative pour élargir son apprentissage et promouvoir ses performances.

L'enseignement du F.L.E dans le milieu universitaire (les départements de français) ne peut être à l'abri de ces changements. Les nouvelles formations spécialisées en F.L.E ont beaucoup évolué. L'enseignement du F.L.E est devenu une pratique souple, flexible et modifiable selon les variables qui submergent constamment. Il faut donc s'harmoniser avec les contraintes communicationnelles qui s'imposent à l'échelle mondiale.

## **Partie II**

### **Cadre théorique de la recherche**

## **Chapitre I**

# **L'action professorale dans les interactions verbales en classe de langue**

## Introduction

Parlant de conversations, il est normal d'aborder la notion d'interactions à laquelle elle est accolée. Leur étude est complexe car elle concerne une activité multi-canal (verbal / para-verbal / non verbal) et très longue (phases de transcription notamment) ; elle aboutit le plus souvent à la description de micro-phénomènes. Il y a lieu d'ajouter aussi que les interactions verbales sont avant tout un type particulier d'interactions sociales et que, pour les appréhender, le chercheur ne peut faire abstraction de l'ensemble des dimensions sociales inhérentes à ces échanges conversationnels : leur ancrage social, leur objectif, les représentations de leurs acteurs, etc.

*« Dans les sciences humaines, et à partir des années 1960 qui coïncident avec l'avènement de la mouvance interactionniste, l'itinéraire de cette notion a faite plusieurs escales mais elle demeure en général imprégnée par l'idée de la co-construction des actions sociales et l'influence à double sens entre deux ou plusieurs individus notamment par le biais du langage. En défendant la cause de l'interactionnisme en tant que mouvance avantageant l'action multiple au dépend d'un social qui fait autorité par la soumission des individus à ses normes ». (F.Mazi. 2014. P. 127)*

E. Goffman étudie l'acteur et les rôles qu'il joue dans sa vie quotidienne. Ainsi, selon lui, l'acteur est défini comme un « *artisan infatigable des impressions d'autrui, engagé dans l'innombrables mises en scène quotidienne* ». Il étudie principalement les rites sociaux qui gouvernent nos sociétés à travers des notions telles que la norme collective, la négociation de l'ordre social ou les processus de déviance, afin de proposer des hypothèses pertinentes pour comprendre le monde social.

Il tente de trouver quelles sont les normes sociales qui régissent notre vie quotidienne, mais en procédant par rupture au sein de notre société. La méthode qu'il utilise ne consiste pas à observer, étudier, comparer deux cultures afin de déterminer quelles sont les règles qui les régissent. Il procède par observation de certains groupes plus ou moins en marge de notre société (personnes handicapées,



internées), afin de dégager les caractéristiques de l'ordre social et des règles chez les personnes « normales » :

*« L'usage de ces données [recueillies lors d'une enquête dans un hôpital psychiatrique] est fondé sur l'idée que le lieu le plus indiqué logiquement pour rechercher les propriétés de la personne est celui où des personnes sont enfermées pour leur échec spectaculaire à les conserver. Bien que confinées, elles enfreignent des règles d'une valeur très générale, et nous amènent ainsi à étudier la société dans son ensemble ». (Goffman E., 1974 : 44).*

En analysant comment fonctionnent certaines catégories marginales de la société, il en déduit le fonctionnement « correct » à adopter pour intégrer cette société. Il livre ainsi une réflexion portant en particulier sur le concept de « face » qu'il qualifie de :

*« [...] valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contrat particulier. La face est une image du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés et néanmoins partageable [...] » (idem: 9).*

Il étudie cette notion ainsi que les comportements, les relations, interactions et les stratégies de l'acteur social en public, toujours par rapport aux déviations de la norme, c'est-à-dire aux maladresses, aux « ratés » de l'interaction. De la sorte, il met en évidence et fait découvrir quelles sont les stratégies que nous utilisons tous, sans en avoir conscience et qui permettent à l'acteur d'évoluer dans le monde social, de créer des contacts et de se protéger, d'être membre, c'est-à-dire d'être prévisible.

Mais Goffman n'a pas seulement étudié les comportements physiques des acteurs sociaux, il a également analysé leurs interactions verbales au moyen « *d'un système de pratiques, de conventions et de règles de procédures qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis. On s'accorde sur le lieu et le moment de la conversation, sur les thèmes d'ouverture et sur l'identité des interlocuteurs admis* ». (*op. cit.*, p. 32-33). Par son étude, il tend à démontrer que l'acteur a une grande

connaissance, même implicite, de la réalité sociale qui lui permet de se mouvoir parmi les autres acteurs sans créer de conflits, ou tout du moins de pouvoir les réparer. Les interactions sociales constituent donc la trame d'un certain niveau de l'ordre social parce qu'elles sont fondées sur des règles et des normes, tout autant que les grandes institutions comme la famille ou l'état (Winkin Y., 1981: 94).

Qu'il s'agisse des comportements physiques des acteurs, ou des interactions verbales, E. Goffman se démarque de la sociologie et rejoint l'un des postulats importants de l'ethnométhodologie : pour lui, il est dommage que ces interactions qui rythment notre fonctionnement social paraissent tellement banales, que seuls quelques cas jugés non banals et fortement ritualisés retiennent l'attention des chercheurs (mariages, baptêmes). Or, c'est justement dans les rencontres les plus quotidiennes que se livrent les enjeux sociaux les plus riches d'enseignement. En somme, le « banal » a beaucoup plus de choses à nous apprendre sur nous et notre fonctionnement social qu'on ne le suppose.

### **1. Les interactions verbales**

L'intérêt porté au « banal » permet donc (E. Goffman, 1991) d'étudier la société sous de nombreux angles, parmi lesquels figurent les rites d'interactions, de salutations, la tenue et la déférence. En effet, l'expérience de notre vie se fait au moyen de cadres qui définissent les situations, servent de repères, posent des bornes à l'intérieur desquelles l'individu peut se mouvoir sans crainte. Ces rites seront certainement présents dans les échanges informels plus que dans les situations de classe.

Il est évident que le cadre scolaire est un de ces cadres sociaux. En outre, à l'intérieur de ces cadres, l'acteur joue diverses représentations qui représentent « *la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des participants* ». (Goffman E., *idem* : 23). L'acteur social peut interpréter différents rôles en fonction de la région dans laquelle il se trouve et de la représentation qu'il donne :

« On peut définir une région comme tout lieu borné par des obstacles à la perception, ceux-ci peuvent être de différente nature : ainsi, par exemple, des vitres épaisses, comme dans la salle de régie [...] ». (Goffman E., idem : 105).

En revanche, un acteur incapable d'accorder son rôle, au lieu de l'interaction sociale dans lequel il évolue, devient déviant et risque de perdre la face ou de la faire perdre à d'autres acteurs présents. En effet, les thèmes traités par l'auteur sont explicités dès le titre. Il se préoccupe des cadres dans lesquels les acteurs interagissent, et les incidences que le passage d'un cadre à une autre peut avoir sur leur comportement en tant qu'acteur social.

### **1.1 L'organisation globale de l'interaction**

L'interaction s'organise généralement autour de trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture. L'ouverture et la clôture sont les primordiales dans toute interaction au niveau rituel et relationnel. Malheureusement, elles sont souvent réduites à une ou deux répliques dans les dialogues pédagogiques des méthodes.

Or, dans les situations de la vie réelle, les séquences d'ouverture et de clôture d'une interaction peuvent étendre sur plusieurs tours de parole et mobiliser des sources spécifiques selon le contexte. En effet, si la structure de l'interaction en trois est relativement figée, chacune de ses étapes varie néanmoins selon le type d'interaction dont il s'agit.

*« Les travaux des précurseurs interactionnistes américains (Garfinkel, 1967 ; Schegloff & Sack, 1972, 1973, Schegloff, 1986) sur l'interaction, en particulier ceux portant sur les conversations téléphoniques, ont montré que les interlocuteurs instaurent un cadre qui structure l'interaction et contribue à l'observation d'une discipline dans les échanges de paroles. Ce cadre comprend des phases pertinentes organisées synchroniquement et nommés séquences préliminaires ou pré-séquences, séquence d'ouverture, séquence de pré-clôture et séquence de clôture. » (F.Mazi. 2014. P. 132)*

« Toute séquence se déroule en trois étapes qui se succèdent : l'ouverture, le corps et la clôture » (Elisa (Ravazzolo- Véronique Traverso- Émilie Jouin- Gérard Vigner, 2015, p. 49). Dans une conversation on a des appellations multiples, en particulier dans le domaine scolaire : « introduction, développement et achèvement » (Baylon, 2003, p. 267). Le déclenchement total des conversations est censé être associé à cette séquentialisation bien organisée qui a pour objectif de faciliter la gestion thématique entre les interlocuteurs.

### **1.1.1 L'ouverture**

Elle correspond à la prise de contact entre les participants et se réalise généralement à travers la production de salutations et d'autres expressions rituelles qui varient en fonction du type d'interaction et de la relation entre les participants. Dans une conversation ordinaire, les salutations sont normalement suivies de questions portant sur la santé ou d'autres types d'énoncés tels que des compléments et des commentaires. Tout contact verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs a un début.

*« La séquence d'ouverture « correspond à la mise en contact des participants » et joue un rôle primordial dans le développement de l'interaction où se font des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (Traverso, 2004, p. 32). La séquence d'ouverture ne doit pas être considérée comme une partie d'interaction réservée uniquement à introduire un thème. En effet, l'identification des pré-séquences qui prennent en charge ces préliminaires se reconnaissent à travers le rôle de détonateur qu'elles jouent dans toute invitation à la communication ». (F. Mazi. 2014. 133)*

L'ouverture de l'interaction correspond à la prise de contact des participants et se caractérise ordinairement par la formulation des salutations, c'est-à-dire de marques extérieures de reconnaissance et de civilité en vers son/ses partenaire (s) d'interaction.

Dans les interactions didactiques, la faiblesse des improvisations et les écarts statutaires sont des facteurs favorables à l'initiation des thèmes à sens unique

imposés par l'enseignant. L'enseignant qui entre en scène est rassuré par un scénario et un thème global qui articule l'activité orale et guide les productions. Dans tous les cas de figure, il faut qu'il ait un thème qui fonctionne tel un titre par rapport au texte.

### **Extrait tiré du corpus C**

1. Pr : bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier thème de débat donc c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position (*l'enseignante a pris le temps nécessaire pour installer le data show parce qu'il s'agissait de la projection d'une vidéo qui a durée 10 minutes et dont le thème était l'histoire d'une femme qui a aidé son père à mourir [l'euthanasie]*) bien cette partie concerne donc l'euthanasie vous avez compris qu'est ce que ça veut dire l'euthanasie Q

Si la gestion thématique est l'une des prérogatives de l'enseignant, il ne faut négliger les propositions des apprenants qui constituent un immense réservoir de connaissances à didactiser. En revanche, s'il s'agit d'un détournement clair pour la linéarité du cours, l'enseignant doit aborder des thèmes secondaires qui complètent le thème central déclaré dans la séquence d'ouverture. , Mondada et Berthoud, traitent le thème du côté de la co-construction d'un discours entre les interactants de l'interaction : « ce qui caractérise le thème et son introduction, c'est qu'on le pose jamais une fois pour toute, mais qu'on le pose de façon ajustée, négociée, coopérative, ou qu'on l'impose à son destinataire » (Berthoud, 1995, p. 211). Cette conception du thème de l'activité met en valeur sa gestion collaborative et a une concession réciproque des acteurs de l'interaction.

### **Extrait tiré du corpus A**

1. Pr : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc
2. A : c'est l'élément qui fait rire
3. Pr : voilà donc on avait déjà discuté de la préparation de l'histoire drôle la semaine passée et heu j'ai on a déjà entendu quelques histoires drôles un peu improvisées parce que les étudiants n'ont pas l'habitude de raconter des histoires drôles en français par contre heu il y en a qui ont essayé de traduire ça a marché pour certains pas pour d'autres parce que on déjà dit on a toujours du mal à traduire d'une langue à une autre d'ailleurs vous faites un module une matière de traduction

Valider un le thème d'une activité est donc une étape très importante et prépare les interactants à la suite de l'activité pédagogique.

### **1.1.2 Le corps de l'interaction**

Le corps de toute interaction effectuée est le lien entre la séquence d'ouverture et celle de la clôture. « Il se compose d'une série d'échanges et d'activités discursives (faire un récit, se plaindre, expliquer, poser des questions, commenter, argumenter, donner des informations, etc.), éventuellement accompagnées d'activités matérielles qui varient selon le type d'interaction et les données contextuelles » (Elisa Ravazzolo- Véronique Traverso- Émilie Jouin- Gérard Vigner, 2015, 2015, p. 50). Traverso propose la description suivante : « le corps de l'interaction se découpe en nombre indéfini de séquences de longueurs variables. Sa composition dépend de type d'interaction considéré » (Traverso, V, 2009, p. 32). La plus grande unité de l'interaction se fait donc à l'intérieur de cette partie. La régulation de la parole est un phénomène essentiel de la langue parlée en interaction. Il traduit le fait que le locuteur produit son tour de parole en fonction de ses interlocuteurs, en surveillant leur écoute et leur compréhension. Le locuteur s'attend en effet à ce que ses récepteurs produisent des indices (hochement de tête, « hm », « oui » par exemple) pour montrer qu'ils le suivent. Cette attente peut parfois se manifester par des phénomènes prosodiques et rythmique : le locuteur ménage alors une courte pause pour attendre littéralement le «oui » de son interlocuteur, avec parfois une légère montée intonative sur la syllabe précédente. On nomme ses indices des « régulateurs » ou « des continueurs ».

L'équilibre interactionnel peut durer à travers conversation sans qu'il y ait effacement total de statuts des acteurs de l'interaction. Chez Linton (1945, trad. française 1967), la notion de « *statut* » d'un individu est décrite de la façon suivante :

*«La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommée son statut (status) par rapport à ce système. Dans d'autres recherches sur la structure sociale, le terme de position (position) a été utilisé dans un sens très voisin, mais sans qu'on ait clairement identifié la condition de temps ni la simultanéité des différents systèmes d'organisation au sein de la même société. On s'est aussi servi pendant longtemps du terme de statut pour désigner la position de l'individu dans le système de prestige de sa société. Mais dans l'usage que nous en faisons, il s'applique aussi bien à la position de l'individu dans chacun des autres systèmes » (trad. française 1967 : 71).*

Vion montre que l'interaction est tellement complexe qu'il n'est pas aisé d'avoir d'avantage sur tous les terrains (Vion, R, 2000, p. 252). Le corps de l'interaction, en particulier celle qui est le produit d'une communauté, l'interaction didactique dans notre cas, ne suit pas un itinéraire dans un seul sens, elle se développe dans la négociation voire dans la concession. Les reformulations et les reprises sont généralement les traits de cette négociation.

### **Extrait tiré du corpus A**

12. A : deux puces sortent du cinéma l'une dit à l'autre on rentre à pieds ou on prend un chien (*rire des étudiants*)
13. Pr : là là tu vas vite il allait vite non Q
14. Aps : oui
15. Pr : vous avez suivi
16. Aps : non non
17. Pr : ça n'a pas marché tu reprends

L'enseignant guide l'échange, autorise certains développements, prévoit la suite de la vie de la classe, donne les autorisations. Dans cet extrait, l'enseignante demande à son étudiant d'aller doucement pour que ses camarades puissent le suivre. Elle demande aux autres étudiants s'ils ont pu le suivre. Leur réponse était négative. L'enseignant est bien le maître des contenus, des échanges, mais aussi le maître du temps, donc du cadre temporel.

Aussi longtemps que l'enseignant et les apprenants restent en classe de langue, ils sont autorisés à enseigner / apprendre la langue, cette légitimation étant instaurée non seulement par un facteur spatial, c'est-à-dire l'étendue spatiale circonscrite par la salle de classe, mais également par un facteur temporel, c'est-à-dire la durée temporelle fixée par l'établissement scolaire.

Dans l'interaction entre enseignant et apprenants en classe de langue, une asymétrie est établie entre autres par rapport au savoir langagier qui est l'objet de transmission. L'enseignant est le possesseur « idéal » du savoir langagier alors que les apprenants ne détiennent ce savoir qu'insuffisamment. Mais dans les échanges informels non plus, il n'y a pas d'égalité devant l'objet du discours et donc devant lui-même.

L'interaction est donc l'objet d'une déstabilisation des places où la position supérieure revient à l'enseignant car elle est soumise à un statut institutionnel et un contrat didactique. Ce déséquilibre est né d'un besoin chez les interactants qui cherchent à se repositionner à travers leur statut. Cela montre à quel point l'équilibre interactionnel entre enseignant et apprenants est souvent mis en danger suite à un nouvel élément qui entre dans la dynamique interactionnelle.

*« Pour revenir sur la question du déséquilibre dans l'interaction didactique, nous trouvons ses traces dans les « épacentres » identifiés dans les séquences présentant des opportunités pour tester la résistance et la flexibilité de l'équilibre interactionnel. En effet, la réaction de l'enseignant dans son projet d'action face à un public donne un aperçu sur sa culture éducative. Cicurel cite un ensemble de facteurs mettant à mal l'équilibre interactionnel en classe de langue étrangère tels que : le silence des apprenants obligeant l'enseignant à parler afin de sauver l'interaction, la transformation de l'interaction didactique à une conversation ordinaire abordant des thèmes imprévus, la multiplication des monologues, le risque du changement de statuts interactionnels lorsqu'un apprenant joue le rôle de réparateur ou ignorant les injonctions de l'enseignant etc. » (F. Mazi. 2014. P. 138).*

Cette réalité prouve l'idée que l'équilibre interactionnel repose sur des supports d'une action collective. Ces supports ne doivent pas se confondre tout le temps avec des actes de valeurs qui cherchent à déséquilibrer le projet d'enseignement. Elles représentent l'ensemble de l'interaction didactique si les apprenants sont considérés comme de véritables partenaires qui participent à la progression de l'interaction. L'enseignant veille toujours sur la préservation de ses prérogatives, mais parfois il fait recours à un désistement de sa position haute.



### 1.1.3 La clôture

Tout comme l'ouverture, la fin d'une interaction est constituée d'échange ritualisés qui peuvent varier selon le contexte. Cette séquence peut être délicate à mettre en œuvre pour celui qui l'initie car il doit le faire de manière à ne pas laisser croire à l'autre qu'il a hâte de mettre un terme à la conversation. L'initiateur doit donc déployer des stratégies d'adoucissement lui permettant de préparer en douceur son interlocuteur et d'amener progressivement la discussion vers sa clôture. C'est pourquoi on trouve généralement une pré-clôture, voire plusieurs.

L'interaction verbale se termine toujours par mettre fin aux échanges avec la possibilité de projeter la conversation dans une prochaine rencontre.

#### Extrait tiré du corpus B

417. Pr : on s'arrête sur ce point là - et on se donne rendez-vous théoriquement↑ la semaine prochaine pour le mardi prochain normalement on a des groupes qui doivent passer lesquels Q Malek ce mardi tu passeras

418. A : oui :

419. Pr : qui d'autres Q et vous LAHLEF d'accord ! Avec votre camarade Q Très très bien - heu on verra bien si on aura le temps pour faire passer trois groupes d'accord ! bien laissez juste le temps de faire l'appel

(L'enseignant se dirige vers le bureau il prend une liste d'étudiants et commence à faire l'appel en demandant un peu de silence à ses étudiants, il cite vers la fin le nom d'une étudiante qui était absente et il a fait la remarque que c'était la première fois qu'elle manquait à l'appel ses étudiants lui répondaient qu'elle était malade, l'enseignant donne rendez-vous à ses étudiants le mardi suivant) merci à la semaine prochaine

Traverso considère la séquence de clôture comme « la fermeture de la communication et la séparation des participants » (Traverso, V, 2009, p. 32). Dans la même perspective la séquence de clôture peut se définir comme suit :

*« La clôture, enfin correspond à la séparation des participants. Elle est généralement négociée entre les interlocuteurs. Elle comporte, comme dans le cas de l'ouverture, la production de formules et d'actes symboliques (salutations, vœux, projet) qui répondent à la nécessité du ménagement des faces et dont l'objectif est du manifester du respect envers son/ses partenaire (s) d'interaction. » (Elisa Ravazzolo- Véronique Traverso- Émilie Jouin- Gérard Vigner, 2015, p. 50)*

Bange montre que la séquence de clôture est « une procédure qui permet de coordonner l'arrêt de la pertinence des règles d'alternance des locuteurs en même temps qu'elle permet de respecter l'intérêt des participants à mentionner ce qu'ils jugent utiles pour la conversation » (1992, p. 43). C'est une partie de l'interaction difficile à gérer par rapport à l'ouverture, et fait une récapitulation de toute l'interaction.

### **Extrait tiré du corpus A**

206. Pr : bien on a fini une autre avant de se quitter Q - - Benchnina -- Karima - non on s'arrête là Q

207. Aps : oui madame

208. Pr : alors avant avant de se quitter je vous rappelle que demain on va travailler sur la fable en cas où vous êtes intéressé (*l'enseignant dirige son regard vers nous*) alors la fable uniquement la récitation c'est-à-dire qu'il a été question que chacun de nos étudiants choisissent une fable une fable de la Fontaine heu on avait rappelé rapidement en quoi consistait la fable on a parlé et de la raconter AVEC la gestuelle on va noter réellement la gestuelle parce que il est question de raconter question de personnages tout aussi différents des uns des autres parfois deux trois personnages dans la même histoire je vous ai même proposé de faire ça si vous vouliez à deux d'accord en binômes [...]d'accord je compte sur vous demain tous oui demain voila merci merci de votre attention.

La fin de la conversation se caractérise par un ensemble de préliminaires qui montrent la fin de la clôture et la séparation des participants de la conversation. Selon Traverso leur rôle est de « permettre aux interlocuteurs d'indiquer qu'ils s'orientent vers la clôture, et autres indicateurs souvent non verbaux, par exemple faire mine de se lever » (*op.cit.* : 32). Les échanges de pré-clôture sont principalement composés de régulateurs verbaux et prosodiques, d'un changement dans les postures physiques et l'occupation de l'espace.

### **Extrait tiré du corpus C**

403 Pr : [...] je vais faire l'appel et donc je voulais vous dire à partir de la semaine prochaine c'est vous qui proposerez des thèmes la semaine prochaine ramenez tous un thème qui vous aura plu tous parce que je choisirai au hasard qui ne dépasse pas 12 minutes hein après on laissera le temps au débat choisissez un thème et évitez l'euthanasie prenez n'importe quel thème politique culturel historique scientifique comme vous voulez

404 Apt : et évitez le tabac (rire des étudiants)

405 Pr : oui s'il vous plaît évitez moi le tabac la drogue et je pense que la drogue il peut y avoir un débat↑ on peut pas être pour le tabac on peut pas être pour donc il y a pas de débat il faut un sujet où on dire ou et non mais tous s'il vous plaît tous et je choisirai au hasard (une pause de 6 secondes) est-ce que vous m'avez fait la liste sur les romans que vous devez lire Q les garçons

- 406 Apte : madame  
407 Pr : oui  
408 Apte : pour les thèmes il faut l'exposer oralement Q  
409 Pr : non comme ça une vidéo de 10 à 11 minutes on peut aller jusqu'à 15 et puis vous s<sup>a</sup>rez les modérateurs vous f<sup>a</sup>rez ce que j'ai fait vous allez modérer le débat donnez la parole aux uns et aux autres et essayez d'être armés (*l'enseignante a terminé sa leçon par faire l'appel*)

Toutefois, pour achever une conversation, il ne suffit d'arrêter de parler, il faut aussi s'assurer de la collaboration des autres et produire une fin reconnaissable. La clôture est signalée par des salutations (les échanges de « au revoir ») et préparée par des procédures de pré-clôture (« bon », « d'accord », « bien », « ok », etc.) qui permettent de réaliser son tour sans apporter de contenu thématique et orientent donc l'interaction vers sa conclusion.

La fin de ce processus indique l'échange terminal qui assure la relève pour marquer définitivement l'arrêt des tours de parole. Son rôle est « la suspension coopérative des échanges. Les échanges de pré-clôture mettant fin à l'interaction changent en fonction des situations et nécessitent des formules adéquates.

Dans la séquence de clôture les statuts se rapportent surtout à des normes de type interactionnel. Une interaction basée sur un mode égalitaire dont les participants assument leurs statuts où l'un d'eux est dirigiste est un point important. Toute interaction est donc toujours plus ou moins asymétrique dans la mesure où les interlocuteurs ne partagent pas, à un moment et sur un thème donné, le même savoir et les mêmes vécus. Quelques faits, relevés de nos corpus, valident cette asymétrie. En effet, l'observation de nos corpus A, B et C recueillis en classe de langue, nous permet de dire que la plupart des échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie où l'enseignant a un statut plus important que les étudiants. Dans ce cas, l'enseignant récupère les parts de la réussite de son action et met fin à l'interaction. L'action enseignante représente donc des formats d'interaction souple ou rigide ou d'employer les deux, et fait montrer un accord ou un désaccord sur la gestion interactionnelle et thématique.

## **Extrait tiré du corpus B**

406. Pr : on s'arrête sur ce point là - et on se donne rendez-vous théoriquement↑  
la semaine prochaine pour le mardi prochain normalement on a des groupes  
qui doivent passer lesquels Q Malek ce mardi tu passeras
407. A : oui :
408. Pr : qui d'autres Q et vous LAHLEF d'accord ! Avec votre camarade Q Très  
très bien - heu on verra bien si on aura le temps pour faire passer trois  
groupes d'accord ! bien laissez juste le temps de faire l'appel

## **2. Les fonctions de l'interaction verbale**

### **2.1 L'aspect sémantique**

Toute interaction est en grande partie dépendante de la catégorisation des fonctions qu'elle remplit dans son propre contexte. La rencontre entre le sujet et le social par l'effet de l'interaction verbale faisant d'elle le centre des opérations dans lequel ils se réalisent est à l'arrière-plan de la définition de Vion, qui, et à la suite de Habermas, entend par fonctions appréhender « les rôles que joue l'interaction verbale dans la vie sociale et prendre en compte les phénomènes généraux qui s'y déroulent » (Vion, R, 2000, pp. 93-94).

Nous partons de la fonction communicative que Vion donne une grande importance en y entrant en jeu l'aspect sémantique. Dans son utilisation, la langue n'est pas rigide parce qu'elle est aussi le résultat des représentations interculturelles. Le fait de communiquer dans une langue nécessite une compétence interculturelle.

*« La conception du sens soutenue par Vion se veut dépasser le modèle du triplet fermé émetteur/message/récepteur et réhabiliter ainsi le travail interactif et la réappropriation des valeurs culturelles (ibid). Le sens d'un message est toujours à rechercher dans un ensemble d'éléments linguistiques et culturels. En effet, Kerbrat-Orecchioni confirme que « la compétence communicative apparaît alors comme un dispositif complexe d'aptitude où, les savoirs linguistiques et les savoirs culturels sont inextricablement mêlés » (1990, p. 31). La didactisation de l'approche communicative, la génération des approches interactionnistes et les récentes recherches engagées sur ce qui serait appelé la poursuite du sens de l'action professorale, la didactique des langues d'aujourd'hui, donne au sens la possibilité de devenir un objet d'étude réel. » (F.Mazi. 2014.p. 142)*

### **2.2 L'aspect interpersonnel**

Dans une conversation les échanges ne se font pas toujours dans la facilité relationnelle ou en toute liberté. L'interaction est une activité reposant sur des relations fragiles entre des individus qui ont momentanément des visées convergentes : ne pas menacer l'autre ou ne pas l'envahir, ne pas se laisser menacer ni envahir, et ne pas se placer en position de faiblesse, en un mot rester « poli »,

sont des tâches au moins aussi accaparantes que le décodage ou la production d'énoncés syntaxiquement et sémantiquement corrects, Goffman l'a bien montré

Même dans la situation informelle, il ne peut exister d'interaction dans laquelle la relation entre interactants soit tout à fait symétrique. Toute interaction est plus ou moins asymétrique, dans la mesure où personne n'a le même savoir et ou les vécus sur lesquels se fonde l'interaction. L'un peut avoir l'avantage sur l'autre (ou les autres) dans une interaction donnée, mais il est tout à fait possible que cette relation soit inversée dans une autre interaction. Certaines écoles font la distinction entre l'interaction « symétrique » et l'interaction « complémentaire ». On peut dire que, lorsque les interactants se comportent d'une même manière, la relation entre eux peut être décrite comme «symétrique». Et lorsque les comportements des sujets ne sont pas les mêmes et qu'ils sont toutefois ajustés l'un à l'autre, la relation peut être envisagée comme «complémentaire» (voir à cet égard Kerbrat-Orecchioni *ibid.*: 115 et Vion *ibid.* : 124-125). C'est le cas de notre situation de classe, on peut dire aussi « asymétrique ».

D'une manière générale, une asymétrie apparaît entre interactants lorsque ces derniers ne partagent pas le même savoir discursif ou biographique mis en question dans l'interaction et qui est à négocier au cours de l'interaction. Dans les interactions de type « demande d'information à un inconnu », la relation asymétrique entre les interactants est constituée par le savoir informationnel concernant, par exemple, l'endroit dans lequel les interactants se trouvent, ou le sujet abordé, même s'il relève du quotidien.

### **Extrait tiré du corpus C**

1. Pr : [...] c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position.

Toute interaction se déroule dans un cadre interactif permettant de définir la situation dans laquelle se déroule l'échange. Ce cadre interactif peut être soit complémentaire, soit symétrique (Vion R., 1992), et représente « *la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction* » (*op.cit.* : 110). A l'intérieur de ce cadre se définit l'espace interactif<sup>5</sup> ou relation, construit par la co-activité des sujets (*op.cit.* : 112). Il va de soi que les deux situations proposées dessinent deux cadres interactifs différents.

Le rôle interactif assumé par l'enseignant rend accessible la tâche proposée à l'apprenant. Mais il se peut qu'il risque de produire un schéma interactif purement didactique. Il s'agit d'une interaction à des tâches multiples réalisées par l'enseignant : tracer le cadre participatif, amorcer et sceller l'interaction, planifier les objets discursifs, vérifier un élément de l'interaction, établir un dialogue participatif.

Il est donc évident que dans la symétrie/ la complémentarité : une interaction complémentaire entraîne une position haute et une position basse entre les interlocuteurs comme une interaction entre un enseignant et un apprenant. Les interactions complémentaires regroupent tous les échanges dans lesquels l'un des interactants présente un handicap ou un déficit encyclopédique et/ou institutionnalisé. Il est réduit à la position basse alors que l'interactant qui détient le savoir ou qui est institutionnellement reconnu comme compétent et donc supérieur se voit attribuer la position haute<sup>6</sup>. Un tel positionnement n'apparaît pas dans une relation symétrique caractérisée par une égalité entre les participants

---

<sup>5</sup>. La notion d'espace interactif a été élaborée par R. Vion dès 1991 à partir d'une analyse d'affiches politiques dotée du principe dialogique inhérent à tout message et aboutissant mise en relief de certains aspects de l'interaction.

<sup>6</sup>. La distinction entre règles symétriques et asymétriques a déjà été faite par E. Goffman (1974), à propos des règles de tenue et de déférence en public.

### 2.3 L'aspect affectif

Goffman étudie principalement les rites sociaux qui gouvernent nos sociétés à travers des notions telles que la norme collective, la négociation de l'ordre social ou les processus de déviance, afin de proposer des hypothèses pertinentes pour comprendre le monde social. Le rôle lié la construction de la relation sociale se mesure avec celle des images identitaires. Cette fonction est ancrée dans l'esprit de l'interactionnisme symbolique à travers les notions de *soi* de Mead (1963), de *figuration* et de *face* de Goffman (1974). « Les différents rôles susceptibles d'être incarnés par la seule personne selon les occasions, laisse croire qu'il s'agit d'une scène de théâtre. Ces rôles sociaux forment des sois élémentaires selon Vion, pour qui, le *soi* est un fragment de l'individu qui se construit dans l'échange » (Mazi.2014.p. 144).

Goffman tente de trouver quelles sont les normes sociales qui régissent notre vie quotidienne, mais en procédant par rupture au sein de notre société. La méthode qu'il utilise ne consiste pas à observer, étudier, comparer deux cultures afin de déterminer quelles sont les règles qui les régissent. Il procède par observation de certains groupes plus ou moins en marge de notre société (personnes handicapées, internées), afin de dégager les caractéristiques de l'ordre social et des règles chez les personnes « normales » :

*« L'usage de ces données [recueillies lors d'une enquête dans un hôpital psychiatrique] est fondé sur l'idée que le lieu le plus indiqué logiquement pour rechercher les propriétés de la personne est celui où des personnes sont enfermées pour leur échec spectaculaire à les conserver. Bien que confinées, elles enfreignent des règles d'une valeur très générale, et nous amènent ainsi à étudier la société dans son ensemble ». (Goffman E., 1974 : 44).*

Dans une conversation, les interactants font souvent recours à des actes appréciatifs pour sauver des faces menacées. Il s'agit de stratégies de politesse : « la politesse apparaît comme un moyen de solliciter le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces ».



### Extrait tiré du corpus C

472. Apte : madame quelle est votre opinion Q
473. Pr : sincèrement je n'en ai pas sincèrement je n'en ai pas mais je peux comprendre - ceux qui disent non et je peux comprendre ceux qui disent oui voila je n'espère jamais jamais être dans la situation de choisir sincèrement parce que je saurais je crois que je prendrais la fuite je ne sais pas sincèrement je sais pas c'est trop difficile à assumer par la suite et puis je me dis et si je me suis précipité et si il y avait un remède je sais pas si je vais assumer la suite voila

L'aspect émotionnel de l'action enseignante est instructif de *l'agir professoral*. L'action enseignante est menacée parce car elle est publique confirme Cicurel (Cicurel, F, 2005, p. 185). C'est est le résultat d'un angoisse qui gêne les praticiens et les mène toujours à revoir leur prestation. Les commentaires auto-dépréciatifs sont la preuve éloquente de cette attitude qui maintient les enseignants dans une activité évolutive. L'accès à la face est tout autant clair chez l'apprenant lorsque ses productions font l'objet d'une évaluation ou lorsqu'il se voit discerner un ordre.

### Extrait de l'entretien n°3

37. **Wer** : d'une manière générale avez-vous des normes de conduite dans votre classe Q Si oui lesquelles Q
38. **Wé** : j'essaie de ne pas je vous mentirais si je vous dis que j'aurais pris toutes les erreurs sinon je heu on n'avance pas donc j'essaie de heu d'abord de dire c'est très bien heu parce que je reçois j'accepte d'abord l'intervention j'estime que l'intervention elle-même est à encourager ensuite je vois que l'idée elle-même est intéressante bien ça ne soit pas vraiment mon objectif l'idée heu mon objectif c'est surtout la LANGUE dans laquelle l'idée est exprimée et puis en troisième lieu je je dis je préfère que tu dises il s'rait plus correct de dire je rectifie la phrase parce si je ne fais pas il faut beaucoup de souplesse sinon ça heu les étudiants se referment et ne ne heu voila n'interviennent plus

Finalement, dans toute interaction langagière, les protagonistes tiennent un rôle conversationnel. Dans l'interaction didactique l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant, ce qui en fait la particularité. Il s'agit de savoir de quelle manière se manifeste ce pouvoir au sein du dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement (des séquences questions -

réponses), conduit les échanges et fait circuler le savoir. La forme des questions et interventions de l'enseignant semble être l'indice révélateur, la marque linguistique du pouvoir de ses mots sur le degré de liberté ou d'enfermement des apprenants.

### 3. La construction de l'interaction

Toutes les recherches inhérentes au contexte interactionnel s'inscrivent, à la suite de Vygotski (1934), dans un paradigme sociocognitif, défendant l'idée que les productions langagières de l'apprenant sont socialement situées (Pekarek 1999, Mondada et Pekarek 2000), et que l'interaction doit être conçue comme un contexte acquisitionnel à visée communicative. Le contexte interactionnel de la classe doit permettre à l'apprenant de déployer ses connaissances. Autrement dit, il doit à la fois proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant peut déployer ses connaissances linguistiques mais aussi des savoir-faire conversationnels, qui peuvent avoir été acquis hors de la classe, dans d'autres contextes conversationnels ou sociaux. L'interaction, comme toute tâche cognitivement complexe, représente une difficulté linguistique.

Il reste difficile, d'un point de vue méthodologique, de saisir les relations entre interaction et acquisition, même si l'intuition des chercheurs va dans le sens d'une relation certes, mais complexe, comme le souligne Matthey (1996 : 199) :

*« L'interaction semble bien parfois être le lieu de l'acquisition, mais les indices conversationnels et linguistiques autorisant cette affirmation ne sont pas fréquents dans les observables. L'interaction donne lieu en revanche à des activités d'enseignement - apprentissage, mais on ne peut affirmer que le lieu de l'acquisition se confonde avec les activités ».*

Bange (1992) tranche en faveur d'un dispositif d'enseignement orienté vers la communication car, selon lui, les activités communicatives en classe constituent le seul levier sur lequel l'enseignant peut agir afin d'accélérer l'acquisition de la langue visée et forment à ce titre un contexte décisif pour la réussite du processus d'acquisition. Bien que conscient de l'inévitable bifocalisation des énoncés produits en classe, Bange prône un déséquilibre entre activités communicatives et activités métalinguistiques :

*«Si l'input apparaît trop ouvertement commandé par une progression pédagogique, trop dépendant d'un calcul sur les connaissances supposées de l'apprenant, trop détaché de buts communicatifs réels, alors il risque de ramener pour l'élève lui-même le focus de la communication sur le code et d'être un facteur de réduction de la communication ».*

Bange défend donc l'idée d'une communication nécessaire à l'acquisition de langue étrangère et d'un usage modéré du métalinguistique supposé être « *un facteur de réduction de la communication* » et, par ricochet, de l'acquisition.

« L'enseignant est le seul acteur à pouvoir expliquer avec moins d'échecs possibles ses tenants et ses aboutissements, sont la marque de cette double authentification accordée à la réalisation d'un corpus à double objectifs dans lequel coexistent réalités praxéologiques pour une analyse de l'interaction. » (F.MAZI. 2014.p. 149)

### **3.1 Influences réciproques entre énonciation et situation**

L'interaction est différente d'une simple transmission de message, mais elle ne s'impose pas uniquement par l'influence réciproque que les sujets interactants donnent aux actions verbales respectives. Elle se caractérise également, par l'échange entre les énonciations et le contexte social et situationnel. Selon Bakhtine (1929, trad. française 1977), toute énonciation est en principe orientée par le contexte situationnel dans lequel le locuteur est impliqué :

*«La situation sociale la plus immédiate et le milieu social plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation. En vérité, quel que soit l'énonciation considérée,[...] Il est certain qu'elle est entièrement orientée socialement. Elle est déterminée tout d'abord de la façon la plus immédiate par les participants à l'acte de parole, proches et éloignés, en liaison avec une situation bien précise; la situation façonne l'énonciation, lui imposant telle résonance et pas telle autre [...], [...]. La situation et les participants les plus immédiats déterminent la forme et le style occasionnels de l'énonciation. Les couches plus profondes de sa structure sont déterminées par les contraintes sociales plus substantielles et plus durables auxquelles le locuteur est soumis».* (ibid., trad. française 1977 : 124 - 125).

Cette intervention du contexte dans l'analyse est fondamentale, et elle lui restitue toute sa dimension sociale, en liaison directe avec les enjeux sociaux de son exploitation. Chez Bakhtine, la relation entre le contexte situationnel et l'énonciation est envisagée comme latérale, c'est-à-dire que celui-là conditionne celle-ci, mais certains chercheurs interactionnistes en France, influencés par l'analyse de conversation américaine, appréhendent cette relation comme réciproque<sup>7</sup>. C'est-à-dire que l'activité verbale qu'est l'énonciation exerce, elle aussi, une influence sur la situation. Selon Bange (1992), qui est inspiré par de telles approches interactionnistes :

*«La situation (le contexte) et l'activité verbale se conditionnent réciproquement, c'est-à-dire, d'une part, que la situation et le « système plus large d'activités » déterminent, contraignent l'activité verbale et, d'autre part, que l'activité verbale fournit une interprétation de la situation et définit du même coup un contexte, un cadre, où certaines choses deviennent possibles et où d'autres sont exclues. » (ibid.:12).*

Dans cette perspective, le contexte situationnel n'est pas une chose préétablie, mais une production que les sujets interactants construisent eux-mêmes ou *«une construction interprétative par laquelle des acteurs définissent la situation en vue de la réalisation de buts pratiques » (ibid. : 18).*

De telles approches interactionnistes englobent la conceptualisation bakhtinienne qui ne conçoit qu'unilatéralement le rapport entre situation et sujets interactants. Elles fourniront ainsi un acte d'analyse plus dynamique, susceptible de nous aider à décrire les activités verbales complexes qui apparaissent dans une interaction, d'un point de vue linguistique et didactique. Si l'un des intérêts de l'approche interactionniste provenant de l'analyse de conversation est, comme nous l'avons évoqué plus haut, de mettre en lumière l'« influence mutuelle » entre les participants, un autre consistera à savoir comment le contexte situationnel contraint

---

<sup>7</sup>. L'analyse de conversation, (ou « conversation analysis » en anglais) américaine a pour origine l'ethnométhodologie qui cherche à décrire l'ensemble des implicites sociaux (de laquelle relèvent les recherches de Garfinkel, celles de Sudnow et celles de Turner) issue de l'ethnographie de la communication (dont l'une des recherches les plus importantes est Gumperz & Hymes 1972).

l'énonciation et de quelle manière l'activité verbale interprète et définit la situation d'énonciation. Autour de ces deux axes, nous allons maintenant mettre en lumière quelques-unes des caractéristiques majeures de nos situations d'interaction.

### **3.2 Les statuts dans l'interaction**

L'espace interactif rend compte de la complexité des interactions dans la mesure où un cadre interactif délimité peut contenir des « modules », c'est-à-dire des types d'interactions ne correspondant pas à ce qui est préalablement attendu en fonction de ce cadre. Par exemple, une consultation peut intégrer des moments conversationnels qui font sortir les interlocuteurs du type d'interaction attendu d'eux dans un tel cadre. On verra qu'il y a plus ou moins de modules attendus, dans notre corpus. L'espace interactif est composé de cinq places à gérer simultanément par les interactions :

- les places institutionnelles qui correspondent à la mise en place du cadre interactif ainsi que de la relation sociale ;
- les places modulaires correspondant aux interactions développées localement, sans être en conformité avec les interactions dans le cadre de référence. L'existence de ces places modulaires conduit à la coexistence de deux types d'interactions : un type dominant qui définit le cadre et des types dominés qui correspondent à des interactions subordonnées à l'interaction générale ;
- les places subjectives qui sont l'image de soi mise en place par les sujets et leur comportement, de façon consciente ou non ;
- les places discursives relevant de la gestion interactive des tâches discursives. Les sujets confirment ou attestent de leur place discursive pendant l'interaction en donnant des marques de leur statut ;
- les places énonciatives concernant le mode de présence et d'implication des acteurs par rapport à leur production langagière. Les places énonciatives portent sur l'implication des acteurs quant aux opinions qu'ils émettent.

L'hétérogénéité et l'instabilité énonciatives sont dues à la prise en compte du dynamisme discursif des interactions. Ce dernier est dicté par la nécessité, pour les interlocuteurs, de gérer simultanément les cinq types de places, et de gérer interactivement la subjectivité et les états affectifs. La gestion de l'espace interactif prenant en compte l'instabilité énonciative des interactions est à la base de notre analyse, partant du principe que : « [...] *la parole d'un sujet est constamment traversée par d'autres paroles* » (R. Vion, 1992).

*« Le rôle du savoir social implicite, appartenant au domaine de la connaissance universelle des choses disponibles chez les individus, favorise l'acceptation de cette même situation. Sa légitimité se justifie en second lieu par une atteinte prétentieuse qui émerge de la volonté à aligner des échanges et des rapports entre enseignant et apprenants en présence d'un contrat didactique qui prédéfinie les attentes et les obligations entre eux. » (F.Mazi. 2014.p. 150).*

Vion nous montre que les interactions réalisées à la base d'un rapport complémentaire « font apparaître une position haute corrélée à une position basse », en illustrant par le rapport entre le médecin et son patient ou celui plus proche de notre domaine de recherche qui est celui d'enseignant avec son apprenant, il démontre à quel point « certaines interactions se déroulent à partir d'un rapport de places inégalitaires institutionnalisées ». Dans ce cas, les interactions qui agissent sur un axe horizontal s'apparentent à la situation suivante : « les places ne sont pas prédéfinies en termes de statuts professionnels ou de places institutionnelles », elles sont donc occultées provisoirement en faveur d'une relative égalité relationnelle incluant l'histoire interactionnelle<sup>8</sup> des interactants ( 129, 135).

Avec cette approche de l'espace interactif et de la mise en scène énonciative, R. Vion (*op.cit.*) réintroduit l'ordre social dans l'analyse des interactions et réussit ainsi à dépasser l'ordre de l'interaction, permettant d'appréhender les phénomènes dans leur complexité et leur pluralité.

---

<sup>8</sup> « L'histoire interactionnelle d'un individu est constituée de la totalité des interactions auxquelles il assiste » (Vion, 2000 : 90).

A travers les productions des interactants Kerbrat-Orecchioni montre que les statuts ne sont pas limité au contexte, mais dépendent du comportement de ces derniers lors d'une interaction : « les comportements langagiers peuvent certes refléter certaines relations de pouvoirs existant *a priori* entre les interactants, mais ils peuvent aussi les confirmer, les contester, les constituer » (1992, p. 74). « L'interaction en classe ne se fait pas uniquement à partir d'une relation schématisée sur le modèle autoritaire/ autorisé qui exempte l'apprenant de toute responsabilité en le considérant comme un simple spectateur. » (F.Mazi. 2014. 152).

Nous pouvons dire que l'individu interagissant dans son rapport avec l'objectif qu'il se donne et / ou que la situation lui attribue, les « *normes* » que la société lui impose et avec la société sur laquelle il exerce un contrôle par rapport à l'accès à sa propre subjectivité. Tout ceci implique qu'il participe à l'interaction, en actualisant un « *statut* » (Linton 1945, trad. Française, 1967), c'est-à-dire une position sociale attribuée par la société et prise en charge par le sujet interagissant, et /ou en jouant un « *rôle* » (Linton *ibid.*, trad. Française, 1967), c'est-à-dire une fonction à remplir dans la situation, fonction liée au « *statut* » mis en œuvre et/ou déterminé par le cadre de l'interaction ou par la relation avec l'interlocuteur (Vion 1992).

Chez Linton (1945, trad. française 1967), la notion de « *statut* » d'un individu est décrite de la façon suivante :

*«La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommée son statut (status) par rapport à ce système. Dans d'autres recherches sur la structure sociale, le terme de position (position) a été utilisé dans un sens très voisin, mais sans qu'on ait clairement identifié la condition de temps ni la simultanéité des différents systèmes d'organisation au sein de la même société. On s'est aussi servi pendant longtemps du terme de statut pour désigner la position de l'individu dans le système de prestige de sa société. Mais dans l'usage que nous en faisons, il s'applique aussi bien à la position de l'individu dans chacun des autres systèmes » (ibid., trad. française 1967 : 71).*

Parmi ces divers systèmes qui définissent le « *statut* » d'un sujet, Linton compte par exemple le système âge - sexe, les relations familiales et les occupations spécialisées.



Pour le «rôle », il est conçu, toujours chez Linton, en désignant l'aspect dynamique du « statut » et comme pouvant être défini à la fois par opposition au « statut » et en fonction de ce dernier :

*«Quant au [...] rôle (role), nous nous en servions pour désigner l'ensemble des modèles culturels associées à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut; on peut même y ajouter le droit d'escompter, venant des personnes qui occupent d'autres statuts dans le même système, certains comportements caractéristiques. [...] Ses statuts [de l'individu]lui sont assignés sur la base de son âge et de son sexe, de sa naissance ou de son mariage dans une unité familiale donnée, etc. ; mais ces rôles sont appris sur la base de ses statuts actuels ou futur. En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (ibid., trad. française 1967 : 71-72).*

Chez Linton, le « rôle » est abordé en pouvant être défini en soi-même ou par rapport au « statut ». Mais on voit chez Vion (1992) qu'il peut être défini du point de vue interactionnel. En développant la notion de «rôle » établie par Linton, Vion conçoit que le « rôle » qu'un sujet assume ne peut être envisagé qu'en fonction de celui de l'autre interactant, et réciproquement. Il parle ce moment du «rapport de rôles » tel qu'il le décrit comme suit :

*« La notion de rôle [...] ne saurait s'analyser au niveau de l'activité d'un seul des partenaires de l'interaction. On ne peut assumer le rôle de professeur qu'en convoquant un auditoire où s'actualisent les rôles complémentaires d'étudiants. On ne peut jouer le rôle de père que vis-à-vis d'une personne assignée au rôle d'enfant etc. il paraît donc plus concret de parler de rapport de rôles que de rôles » (Vion 1992 : 82).*

Si l'on se fonde sur la notion de « statut » définie par Linton et sur celle de «rôle» déterminée également par ce dernier et développée par Vion, on peut dégager certaines caractéristiques des sujets dans nos interactions. En effet, certains de nos interactants peuvent être caractérisés par un «statut» relatif à leur profession. Pour

notre situation formelle, être enseignant en classe de langue, cela crée un « *statut* » social défini par des préoccupations spécialisées.

#### 4. Pour une typologie des interactions

Dans sa typologie, R. Vion (1992) distingue deux structures d'échange principales auxquelles nous pourrions éventuellement avoir recours dans notre travail pratique :

- les interactions sans structure d'échange : il s'agit des supports développant une communication a priori unilatérale des affiches ou des textes littéraires. Concernant cette structure, nous adhérons à la critique de M. Bakhtine (1977) qui pense que les acteurs mettent en place des méthodes pour agir en cohérence par rapport au contexte ; dans le cas d'une affiche ou d'un texte, le récepteur agit en cohérence par rapport au stimulus qu'est la lecture, ce qui provoque des réactions comme des commentaires ou des interrogations ;
- les interactions avec structures d'échange dans lesquelles les participants peuvent devenir énonciateurs :
  - les échanges de nature « épistolaire » ;
  - les relations interpersonnelles ;
  - la communication dans les groupes.

Ce sont les deux derniers points, en l'occurrence les relations interpersonnelles et la communication dans les groupes, qui intéressent l'analyse de notre corpus. Nos corpus révèlent que dans ce type d'interactions, les participants ont d'emblée la possibilité de devenir des co-énonciateurs. Dans une interaction de nature verbale avec structure d'échange, le récepteur doit répondre, sinon il manifeste un manquement aux règles interactionnelles de ce type d'échange.

Dans les rituels de la gestion des interactions, l'ethnométhodologue Goffman tente d'imposer à l'interaction la présence physique des individus (1973). En revanche, dans une approche plus large, sur les interactions, argumentée par le cas des productions journalistiques, médiatiques, la communication au moyen des affiches etc., Vion voit que « toute production communicative ne résulte pas d'une situation de face à face » (*op. cit.*: 101). Dans ce cas, Kerbrat-Orecchioni soulève le problème de la condition à la suite de laquelle il est possible de parler de l'existence

d'une interaction. Elle présuppose la co-présence dans le même espace de plusieurs personnes dans mesure où un contrat visuel peut au moins se produire (*id.*, p. 113).

Ces conditions peuvent apparaître suffisantes selon Goffman si tant de personnes entrent en communication. Sauf si cela n'a pas lieu « on a affaire à une interaction minimale, de degré zéro » (*ibid.*). A partir de cette situation Goffman évoque le cas d'interaction éparpillée où « des individus à portée les uns des autres vaquent à leurs préoccupations respectives sans qu'une attention commune les unisse » en lui opposant des interactions verbales et paraverbales caractérisées par « une concentration unique de l'attention intellectuelles et visuelles officiellement admise, concentration que tous les participants à part entière contribuent à maintenir » (1974, p. 117).

Selon Kerbrat-Orecchioni, l'analyse componentielle a freiné devant l'absence d'isomorphisme sémantique et référentiel qui distingue le lexique des langues naturelles et qui répercute sur la détermination des types d'interaction qui varient d'une société à une autre (1990, p. 112). En favorisant la complexité de l'interaction qui nourrit son dynamisme, Vion parle de « co-articulation des types » (2000, p. 141). Il réfère à la notion de l'hétérogénéité textuelle » (François, 1980), c'est-à-dire la possibilité de combiner plusieurs textes, et la rattache à « l'hétérogénéité globale de toute interaction » (*id.*, p. 121). Il précise que « le type n'est pas une image simplifiée de la réalité mais un concept disponible pour l'appréhender ». Ce faisant, une interaction particulière met en œuvre successivement « plusieurs types d'interactions » (Vion, R, 1996, pp. 21-22).

L'existence de plusieurs types d'interactions, nous fait admettre aussi qu'aucune typologie ne sera envisageable sans la détermination de critères qui office d'observables qui accrochent l'attention de l'observateur et facilitent leur analyse.

#### 4.1 Des normes pour des interactions différentes

C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso (2004) proposent une typologie des genres à l'oral<sup>9</sup> puisque : « *les productions orales relèvent elles aussi de "genre" divers, c'est-à-dire se distribuent en "familles" constituées de productions variées mais présentant un certain "air de famille".* ». La classification, utilisée à l'origine pour différencier des genres à l'écrit, distingue deux sortes de genres appelés G1 et G2 :

G1 : ce sont des catégories de textes plus ou moins institutionnalisés dans une société donnée,

G2 : ce sont des types plus abstraits de discours, caractérisés par certains traits de nature rhétorico-pragmatique ou relevant de leur organisation discursive.

Cette classification peut également s'établir à l'oral<sup>10</sup> :

- en effet, les G1 correspondent à « *un ensemble discursif plus ou moins institutionnalisé dans une société donnée* » car ils sont culturellement spécifiques. Parmi les différents G1, S.C. Levinson<sup>11</sup> (1992) distingue entre autres : enseigner, un entretien professionnel, un match de football ou encore un dîner ;
- les G2 quant à eux représentent d'une part certaines catégories discursives identiques à celles de l'écrit comme la narration ou la description, et d'autre part « *certaines de ces unités pragmatiques que sont les actes de langage ou les "échanges"* », comme les salutations, la plainte, la confiance.

Toutefois, nos corpus, que nous approfondirons dans la partie analytique de notre travail, font objet des discours institutionnalisés dominants en contexte formel. Il est, en effet, dans l'ordre des choses, que la classe « institutionnalise » le discours des locuteurs, alors que les interactions en milieu courant s'assimilent à des influences réciproques sous-tendues par des forces illocutoires et qui répondent mieux à ce qu'on appelle les actes de langage.

---

<sup>9</sup>. Précisons que la problématique des genres a été élaborée pour l'écrit, notamment par rapport au texte littéraire (J.M. Adam, 1992 ou encore D. Maingueneau, 1998). Et reprises en didactique par l'équipe genevoise de Dolz et Schneuwly, sous la forme des "genres scolaires".

<sup>10</sup>. Comme elle l'a été dans le cadre de l'ethnographie de la communication, notamment chez D. Hymes (1972).

<sup>11</sup>. Pour qui un G1 peut être toute activité culturellement reconnue socialement constituée, exerçant certaines contraintes sur les participants.

## 4.2 Entre conversation et interaction

L'une des manières de présenter les divers types de recherches qui structurent le champ de l'interaction serait de dire qu'il y a, d'un côté, ceux qui parlent de conversation et d'analyses conversationnelles et, de l'autre ceux qui parlent d'interactions. Les premiers prolongeraient les analyses conversationnelles des années soixante-dix, n'accorderaient pas une grande importance aux divers types de situations et de relations contractées au cours des échanges en privilégiant ainsi les aspects linguistiques (Ecole de Genève, Bange et Trognon). Les seconds, comme les décrit R. Vion,

*«ne se focaliseraient pas d'entrée sur le travail linguistique conjointement effectué mais sur la description de la situation dans laquelle les sujets s'engagent, estimant qu'on ne se comporte pas de la même manière en toute situation est que la relation sociale contractée dans la communication génère un ensemble de contraintes dont les sujets doivent tenir compte».*

Ces linguistes sont donc conduits à caractériser les divers types d'interactions qu'ils rencontrent et n'utilisent le terme de conversation que pour référer à un type bien précis et non comme un terme générique synonyme d'interaction. Même s'il nous semble nécessaire d'en parler, dans le souci de mettre en évidence les différents courants inhérents aux interactions verbales, nous ne nous inscrivons pas dans cette définition restrictive de la conversation. En effet, il peut y avoir pour nous conversation, même dans la classe, si des individus locuteurs échangent pour construire ou négocier du sens.

### **Extrait du corpus C**

**144. Pr :** pas mal KBAILI aller Safia (8 secondes de silence le temps que l'étudiante passe au tableau)

**145. Apte :** bonjour heu pour vous informer les Ecossais ce sont des xxxx heu ils ont heu réputés par lor par leur avarice heu bon un jour un Ecossais est allé en tourisme en Normandie il s'arrêta devant un cafétéria pour prendre un café il s'arrêta pour lire la fiche concernant les prix et ils sont différents donc premièrement donc premièrement prendre un café sur la terrasse c'est dix francs prendre un café dans une salle heu c'est huit francs heu et prendre un café debout sur le comptoir c'est donc l'Ecossais s'approcha du serveur et lui chuchota heu monsieur si heu si je prends un café devant le comptoir sur un seul pied combien sera le prix (rire des étudiants)

**146. Pr :** bien oui il est tellement avare qu'il veut prendre un café sur un seul pied oui c'est bien parce que Faiza c'est ça Q

**147. Aps :** Safia

**148. Pr :** Safia a pris le temps nécessaire pour expliquer d'abord que les Ecossais sont réputés aussi avares oui moi je savais pas

**149. Apte :** moi aussi je crois que c'étaient les Juifs en général c'est les Juifs sur lesquels on fait des plats comme ça

**150. Pr :** oui Juifs pas dans le sens avare mais beaucoup plus

**151. Apte :** argent

**152. Pr :** voila

**153. Apte :** ils sont matérialistes

**154. Pr :** voila réputés des professionnels dans le domaine c'es-à-dire personne ne peut les avoir dans les calculs aussi - - quelqu'un d'autre ils sont bien sages aujourd'hui ils écoutent habituellement ils n'écoutaient pas leurs camarades allez quelqu'un d'autre allez allez allez allez Rahou Rahou elle est déjà passée allez passe (l'enseignante demande à une étudiante de passer) vas-y

L'analyse conversationnelle, tout en gardant les concepts théoriques de l'ethnométhodologie, s'intéresse non pas aux activités quotidiennes de l'acteur social, mais à ses conversations ordinaires. L'une des particularités de cette tendance est l'organisation des conversations qui contiennent une grande part de non-dit, n'entravant pas pour autant la communication entre les interlocuteurs. Les principes de l'analyse conversationnelle rappellent ceux de l'interactionnisme symbolique pour lequel les choses prennent leur sens du fait de l'interaction avec autrui, et ce sens est à son tour manipulé et modifié par l'interprétation que l'acteur lui donne (H. Blumer, 1969). Ces principes seront identifiés lors de l'analyse de certains passages de notre corpus.

Dans une étude menée conjointement avec E. Schegloff (1973, pp. 289-327), H. Sacks étudie le phénomène de clôture de conversation. Les auteurs

montrent que dans toute conversation, il y a un système de tours de parole<sup>12</sup> qui est instauré. Le fonctionnement de ce système résulte d'une alternance de type ababab (dans le cas des interactions duelles surtout)<sup>13</sup>. Lorsque plusieurs personnes parlent en même temps, cela est généralement considéré comme une violation des tours de parole. H. Sacks et E. Schegloff ont également mis en relief la composante de l'orientation vers le prochain co-conversationniste et montrent que dans les tours de parole, les co-conversationnistes (que nous avons identifiés dans certains endroits de notre corpus) peuvent implicitement montrer celui qui va prendre la parole au tour suivant (next-speaker), à un point de transition possible ou « place transitionnelle » (C. Kerbrat-Orecchioni).

Par leur réflexion, H. Sacks et E. Schegloff posent les premières pierres de l'étude de conversation, en analysant des échanges en contexte et en y intégrant l'influence des tours passés et les attentes sur les tours de parole à venir. Ces notions apparaissent en filigrane dans notre corpus dans la mesure où les données interprétées nous autorisent à comprendre que le fait d'apprendre une langue seconde ne signifie pas uniquement apprendre à maîtriser un nouveau système linguistique, mais également apprendre toutes les règles interactionnelles, communicatives et culturelles qui gravitent autour de ce système.

Toutefois l'analyse conversationnelle, qui s'appuie sur la structure des conversations et leur dynamique, a besoin d'outils plus précis prenant en compte les éléments linguistiques qui forment les énoncés : c'est ce que propose l'approche énonciative.

---

<sup>12</sup>. Les tours de parole constituent, à un niveau formel, les composants de l'interaction verbale, dans la mesure où « toute interaction verbale se présente comme une succession de "tours de parole" - ce terme désignant d'abord le mécanisme d'alternance de prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample "tirade") » C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 159).

<sup>13</sup>. H. Sacks & *alii*, 1974. Cependant, comme le précise C. Kerbrat-Orecchioni (idem, p. 160), le système d'alternance ababab est sommaire et n'est approprié qu'au cas des interactions duelles. Même dans ce cas, se pose le problème de la délimitation des tours de parole notamment par rapport aux régulateurs.



## 5. L'organisation des séquences de l'interaction verbale

Il se peut qu'on doive, à ce point de notre réflexion, revenir encore de façon spiralaire sur la notion d'interaction, entre autre dans son lien avec la classe. Échanger des paroles dans une situation donnée n'est pas une simple transmission d'un message de la part de l'encodeur (émetteur) vers le décodeur (récepteur), telle que les théories sémiotico-linguistiques modernes<sup>14</sup> l'envisagent en termes de « communication ». Cette dernière étant la notion qui met en relief le seul processus de transmission d'information; l'échange verbal aux situations consiste, quant à lui, en une succession dynamique de processus de ce type, à la fois soumise à des contraintes situationnelles et conditionnant la situation dans laquelle le processus est impliqué. Il devrait ainsi être appréhendé comme « interaction », c'est-à-dire à la fois enchaînement d'influences mutuelles entre les sujets parlants et enchaînement de relations constructives entre l'énonciation et la situation. Par interaction, nous entendons, pour notre part, la suite des influences mutuelles que les interactants exercent les uns sur les autres au cours de tout échange communicatif car « *parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* (Kerbrat-Orecchioni C., 1990 : 17). Une interaction est donc « *l'unité de rang supérieur* » (Kerbrat-Orecchioni C., *idem* : 214) par rapport aux séquences et aux échanges.

Dans l'ensemble des appellations attribuées à l'interaction une question se pose : que devons-nous comprendre par l'interaction dans le cas de notre projet de recherche. Pour ne pas succomber devant la panoplie des appellations, nous optons pour l'interaction la plus célèbre et la moins subjective. Au niveau hiérarchique, le

---

<sup>14</sup>. Dans Sperber & Wilson (1986, trad. française 1989), on voit une brève caractérisation des théories sémiotiques de la communication : « *Tout le monde semble considérer qu'une théorie générale de la communication est possible et nécessaire. D'Aristote aux sémioticiens modernes toutes les théories de la communication ont été fondée sur un seul et même modèle, que nous appellerons, le model du code. Selon ce modèle communiquer, c'est coder et décoder des messages* » (*ibid.*, trad. française 1989 : 13, les auteurs soulignent). Parmi les théories modernes de la communication on trouve celle de Jakobson (1963, trad. française 1963), qui a schématisé ce processus de la transmission d'un « message » de la part du « destinataire » vers le « destinataire » avec les trois autres facteurs qui interviennent : le « contexte » auquel l'émetteur renvoie et que le récepteur peut lui aussi saisir, le « code » requiert par le message et le « contact » qu'est le canal physique ou la rencontre psychologique entre les sujets concernées :

Contexte  
Destinateur .....Message.....Destinataire  
Contact  
Code ( *ibid.*, trad. française 1963 : 124)

problème ne se pose pas dans la mesure où elle se définit comme « l'unité de rang supérieur » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 214). Son élément de base est sans conteste le tour de parole, « orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant » (Bange, 1992, p. 32). Ainsi, ce terme désigne en premier chef, « le mécanisme d'alternance des prises de parole » et « métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé de l'interaction » (*op. cit.*, p.159).

L'interaction est une unité suprême certes, mais nous pouvons mettre en doute qu'elle n'est pas tout à fait souveraine. Donc, il ne faut pas se fier sans réserve à cette théorie. L'interaction perceptible s'inscrit dans un parcours reculé qui l'enrichit dans sa globalité. Cet ensemble d'expériences et d'épreuves sert aux acteurs comme des atouts de communication et la participation à une interaction personnalisée la considérant comme phénomène social.

Il est fondamental d'extraire le sens générique de cette notion telle qu'elle est développés précédemment et l'événement particulier observé en classe. L'interaction est avant tout didactique. Elle renvoie ensuite au contrat verbal et paraverbal entre l'enseignant et les apprenants pour la réalisation d'une leçon qui a un début et une fin. Cette leçon est chez Sinclair et Coulthard l'équivalent d'interaction. « Elle est l'unité la plus large et la plus souple. Elle évolue suivant la matière enseignée, le professeur et le public » (Morsel, M-H, 1984, p. 14). L'évolution de la matière pousse à réfléchir et ouvre les perspectives sur une appréhension plus vaste. L'interaction en situation d'apprentissage est donc la façade de *l'agir professoral* qui se dédouble d'une dimension socio-historique.

La séquence est l'unité dialogale entre l'interaction et l'échange. Kerbrat-Orecchioni lui réserve une définition qui l'implique dans un mouvement à deux vitesses. Définie comme « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (1990, p. 218), la séquence selon son emplacement dans l'interaction, se voit menue d'un contenu informationnel qui thématise une action à but défini. L'échange est considéré comme une unité dialogale de dernier

rang. Il est formé d'au moins deux interventions à la condition d'être produites par des locuteurs différents.

Selon Traverso : « l'intervention du premier locuteur (intervention initiative) imposant des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur » (2009, p. 37). Cette unité monologique la plus grande de l'interaction (Vion, 2000, p. 169), a une forme simple mettant en œuvre un seul acte de langage ou une forme plus complexe dotée de plusieurs actes. Traverso précise que tout le système de l'interaction est construit sur la base de l'acte de langage qui est une « action verbale minimale effectuée par un locuteur » (*id.* p. 36).

Le modèle de l'équipe de Genève fait apparaître deux types d'actes qui forment principalement l'interaction : d'abord « l'acte de langage qui donne le sens général de l'intervention est appelé acte directeur : il est obligatoire » ensuite les autres actes qui ont pour rôle de « le réparer, le justifier, argumenter en sa faveur sont dits actes subordonnés » (Baylon et Mignot, 2003, p. 197). Ces actes ne sont pas toujours équitables et opposent toujours les interlocuteurs en situation d'apprentissage. Dans les échanges où l'apprenant n'est pas satisfait d'accomplir des actes exclusivement subordonnés, il tente des actes directeurs qui dénotent de son refus d'adhérer au discours de l'enseignant qui voit sa position institutionnelle dévalorisée (Ricci, L., 1996, pp. 147-148). La détermination des structures de l'interaction est « un préalable méthodologique » qui oriente le travail de l'analyse précise Vion, qui met en garde contre « un principe structurant unique et rigide dans les activités communicatives des sujets, dans la coordination de leurs actions et donc dans l'interaction » (2000, p. 177).

## **5.1 La dynamique des tours de parole.**

La prise de parole est un moment important dans la production de la parole en interaction, puisque le moment où un participant accroche sa parole à celle d'un autre. La prise de tour nécessite une grande attention à ce qui est en cours. Elle peut faire intervenir des ressources variées.

Le début de tour de parole représente un emplacement stratégique dans le sens où c'est le moment où un locuteur va réussir(ou pas) à obtenir la parole et se faire entendre dans une discussion, quelquefois au milieu des chevauchements et de prises de paroles multiples qui peuvent être menées sur un rythme très rapide. Les choses se passent différemment dans un cadre structuré par un animateur et lorsque l'organisation des prises de paroles est faite au coup par coup entre les participants eux-mêmes, sans présence d'un médiateur.

L'interaction est définie par une alternance de ce qu'on peut appeler simplement des tours de parole qu'au moins deux interlocuteurs accaparent à tour de rôle. Ces tours sont régis, on vient de le voir, par un certain nombre de règles implicites (par exemple, un seul locuteur parle à la fois ; les tours s'enchaînent de façon continue, déséquilibre / équilibre, transgression / réparation, etc.), règles que respectent (plus ou moins) les interlocuteurs. Ces règles ont été maintes fois décrites et on pense que leur mécanique est connue, surtout pour le public presque adulte qui est le nôtre, à qui on n'a pas à enseigner la socialisation, comme dans les petites classes. C'est pourquoi nous nous attarderons uniquement au principe fondamental relatif à l'organisation des tours. En fait, toute interaction repose sur le respect d'une contrainte de dépendance des tours de parole, qui veut que tout acte de langage reçoive en réaction un type d'acte spécifique : par exemple, une question reçoit une réponse.

## Extrait du corpus C

208.Pr : ah donc si ta religion n'avait parlé de ça qu'est tu aurais pensé Q

209.Apte : j'ai dit non parce que c'est heu - - la religion interdit ça

210.Pr : uniquement donc si la religion n'interdisait pas ça tu aurais fait quoi Q - - donc ça n'a rien à voir avec la religion c'est uniquement d'un point de vue religieux ou humain Q il y a pas uniquement la religion il y a aussi l'éthique humaine d'accord très bien (*une étudiante demande la parole*) oui

211.Apte : xxx

212.Pr : plus fort

213.Apte : xxxxxx il n'y a aucun personne qui n'aime pas vie

Les interactants construisent au fur et à mesure et à tour de rôle des interventions qui respectent cette attente de solidarité, sur les plans sémantique, pragmatique, émotionnel, interactionnel et social. L'analyse des interactions repose sur ce principe fondamental d'interprétation.

## Conclusion

Tout engagement avec un autrui dans un espace public ou privé se produit à travers des interactions. En effet, les interactions verbales auxquelles nous participons quotidiennement se déroulent selon un ensemble de règles conversationnelles, d'usages, de codes plus au moins contraignants. La classe est un lieu dans lequel l'apprentissage s'effectue-en partie du moins- par l'interaction. Elle a pour caractéristique d'être pour les participants « une communauté d'espace » selon les termes de A. Schutz (1987) qui entend par là « qu'une certaine portions du monde extérieur est autant à la portée de l'un et l'autre partenaire et qu'elle contient des objets présentant de l'intérêt et de la pertinence pour tous les deux.

Le contexte d'enseignement/apprentissage génèrent des interactions dont on peut penser qu'elles sont spécifiques : par le cadre participatif (un professeur et des élèves), la manière de parler de l'objet d'échange (l'apprentissage de la langue et les activités qui y rapportent), par le lieu où se déroulent les échanges.

L'interaction en classe de langue est phénomène complexe qui se déroule avec une part d'incertitude, puisque l'enseignant a affaire simultanément à des plans différents qui s'imbriquent : celui de la matière à enseigner du programme, des publics, des méthodologies. Il peut se trouver devant des choix à opérer et parfois des dilemmes.

Le rôle de l'interaction est de mettre en œuvre un projet didactique de l'enseignant et sa vision de ce qu'est l'acte d'action enseignante. Elle est considérée comme principale vecteur de son *agir*. Le domaine de *l'agir* professoral passe forcément par l'observation de l'interaction de l'enseignant avec ses apprenants en vue de procurer un savoir. Le fait de se trouver dans un contexte formel en assistant à une action enseignante qui peut être évaluée, fait admettre que la communication est de type didactique. Cicurel, ajoute que « le but principal des interactions est l'apprentissage d'objets de savoir » (Cicurel, F, 2011, pp. 22-23).

En classe de langue, le cadre interactif correspond à la relation didactique qui définit le rapport de place dominant ; une relation qui confère à l'enseignant une position « haute » et à l'apprenant une position « basse ». Ce rapport de place dominant se manifeste de différentes manières. En effet, l'enseignant est toujours le premier à prendre la parole en classe c'est lui qui annonce le cours. En plus, l'ouverture et la clôture de l'interaction ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant. C'est celui qui contrôle la circulation de la parole. Il a aussi à corriger ou aider linguistiquement les apprenants. En fin, les différentes répliques évaluatives de l'enseignant sont également un indice de la relation didactique dominante.

## **Chapitre II**

### **L'Agir professoral**

#### **Pratiques de transmission et ressources**



## Introduction

Chaque enseignant a ses façons de faire, ses manières de réagir. On dirait qu'un enseignant est souple, de l'autre qu'il est trop sévère. Il est difficile d'éviter de formuler ce genre de jugements sur un enseignant parce que ce dernier effectue une performance qui nécessite inévitablement une appréciation de l'auditoire.

Nous ne tentons pas dans ce chapitre d'émettre des jugements sur l'enseignant, mais de le considérer comme l'auteur des pratiques. Des pratiques sont identifiables, observables voire mesurables. Il est donc possible de dire qu'un enseignant possède un certain *style d'enseignement*. C'est-à-dire, il a un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant.

Bien que la majorité des travaux en didactique des langues soit réservée à l'apprenant, il apparaît qu'un changement dans l'approche interactionniste de la didactique permet de la repenser en s'intéressant à l'action d'enseignement. En s'exprimant sur cette nouvelle version de la didactique, située à la croisée de diverses disciplines, Bigot et Cicurel, annoncent que depuis quelques années les interactions en classe qualifiées de médium de l'action de l'enseignement/apprentissage, suscitent de nombreuses études qui ne visent pas uniquement à saisir le rôle des échanges didactiques dans le processus d'appropriation mais qui aspirent à la rencontre des pratiques didactiques et comportements langagiers tels qu'ils se produisent correctement dans les contextes d'apprentissage (Bigot, V & Cicurel, F, 2005, p. 44).

Par ailleurs, elles ajoutent que la didactique des langues s'est assignée comme objectif de recourir à l'enregistrement de cours de langue transcrit et analysé pour trouver des réponses à des questions liées aux pratiques des professeurs et à la gestion de leurs objectifs (*ibid.*). Les fondateurs des méthodologies interactionnistes ont surtout travaillé pour améliorer les processus d'apprentissage d'une langue. En effet, ces derniers se focalisent les liens potentiels entre interaction et acquisition et le format des échanges installé en classe grâce aux rapports interactionnels qui se placent entre *enseignant* et *apprenant*.

Il s'avère que la tendance actuelle de la didactique des langues est en faveur d'une articulation entre interaction et action et vise surtout le partenaire *enseignant* et ses pratiques. Cette articulation met en évidence une face apparente de l'action professorale et une deuxième face plutôt invisible. En fait, la réalisation effective de cette action prend corps au travers les interactions verbales qui constituent le véritable moteur de toute opération didactique. Cette action qui n'est cependant pas tout à fait neutre, est fondée sur une planification suivant les objectifs d'apprentissage et la manière dont ils sont établis au cours de l'interaction.

Par conséquent, *l'agir professoral* se présente en deux phases directement accessibles dans la mesure où la première présente des supports préparés en dehors de la classe qui nécessite un examen à la lumière d'une deuxième phase observable sous forme d'action verbale. La gestion et le fonctionnement de l'aspect informationnel de l'interaction s'appuient, selon Berthoud et Mondada sur l'analyse conversationnelle dont la dynamique séquentielle de l'interaction fonctionne comme ressource à la thématization et sur la syntaxe de l'oral décrivent les marques relatives aux processus de cette thématization (Berthoud, A-C & Mondada, L, 1995, p. 278). En effet, la contribution de ces auteurs dans l'étude des mouvements et les procédés d'introduction des thèmes en interaction confirmés par les thèses des interactionnistes américains (Jefferson, Sack, Schegloff, 1974), sont notables et proposent des pistes de recherche.

## **1. L'aspect théorique de l'action**

A partir des années 1990, un courant de réflexion se développe sur le côté cognitif des enseignants. C'est un courant qui interroge les modes de décisions, les croyances, les représentations, les jugements produits de façon sous-jacente par les acteurs enseignants lors de l'action enseignante. Le professeur est la personne qui prend les décisions qui se fondent sur une estimation de l'alternative. Chaque action enseignante est le produit des théories personnelles qui se construisent au cours de la formation de l'enseignant et ses expériences.

La notion de l'action a été abordée dans plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, en science de l'éducation et même en didactique). Elles ont toutes une teinte philosophique. Nous tenterons de faire un bilan contextualisé afin de présenter l'histoire des emprunts conceptuels dont se nourrissent aujourd'hui les différentes disciplines en science de l'éducation.

En philosophie, en science sociale et en science de l'éducation se dessine également un courant de pensée connu sous le nom de « théorie de l'action ». L'objet de ce courant est de faire une réflexion sur l'action humaine.

### **1.1 Le concept de l'action à travers l'histoire**

Dans un article au titre inspiré « le caractère énigmatique de l'action », J. Friedrich (1995) expose de quelle manière nous sommes toujours extérieurs à l'action de l'autre et ce n'est qu'en nous projetant, en faisant des hypothèses que nous pouvons lui donner du sens. Cependant, il ne faut jamais exclure que l'acteur de l'action puisse s'exprimer à un moment donné, qu'il puisse dire qu'il voulait faire, exprimant ainsi l'intention de son action. Selon Habermas, l'action ne se désigne pas elle-même, mais son sens peut être éclairé par celui qui l'accomplit. Dans cette perspective, on attribue à l'auteur de l'action la capacité d'en donner le sens. Et d'une certaine manière, il a en effet le pouvoir de démentir l'interprétation que fait le témoin de cette action.

Ainsi, l'action humaine deviendrait en partie compréhensible si on parvenait à en faire dégager les motifs par l'auteur. Le sujet agissant peut parler prospectivement de son action « je vais faire cela afin de ... » ou bien revenir sur l'action accomplie : « c'est ce que je voulais faire ».

On peut penser que l'expérience et l'observation des comportements qui permettent d'interpréter de façon satisfaisante les actions sociales qui nous entourent. Selon la théorie de la typification de A. Schütz (1998), « la possibilité d'agir avec l'autre » existe parce que nous avons emmagasiné des modèles d'actions typiques qui ont une ressemblance avec les actions en cours et qui nous permettent de nous adapter à la situation.

Selon J.- Bronckart (1995. P. 142), il y a lieu de distinguer entre les événements sur lesquels on n'a aucune action et les événements où on discerne une intentionnalité. Dans ce dernier cas, il y a : mobilisation des ressources physiques proactives (représentations des effets attendus des conduites, ou des intentions) et des ressources physiques rétroactives (raisons ou motifs pour lesquels une conduite est entreprise. Le même auteur propose de ne pas limiter la connaissance de *l'agir* aux seuls processus interprétatifs mais de distinguer deux niveaux

- Le premier est celui des conduites observable, des pratiques effectives ; ce sont les actions premières
- Le second représente les formulations des intentions des actions effectuées par les acteurs, il s'agit d'interprétations ou d'actions secondes » qui donnent des informations sur ce qui s'est déroulé.

Dans ce cas *l'agir professoral* s'inscrit dans cette perspective définitoire de l'agir, qui peut être connu à la fois par l'observation des interactions et par les dire des acteurs à propos de l'action.

Dans l'important travail qu'il consacre à l'action, Laurent Filliettaz (2002) distingue les actions individuelles, qui sont accomplies par un seul agent et se font de façon autonome et les actions collectives. Une action conjointe implique que les

objectifs individuels s'ajoutent à un enjeu commun : les pratiques ont à coordonner leur engagement. L'action du professeur relève certainement du type conjoint car elle ne peut être dissociée de celle des apprenants.

Lahire distingue deux grandes tendances dans les théories de l'action et de l'acteur. Un premier qui s'intéresse à l'analyse des moments d'actions ou d'interaction en se basant sur « l'ordre de l'interaction ». Dans ce cas, on se situe du côté de l'action « située ». On s'intéresse aux pratiques effectives du sujet jouant un acteur social.

Le second courant, s'intéresse plutôt aux dimensions socio-historiques, au passé et à l'expérience de l'acteur (théorie de l'habitus, théories psychologiques). Pour Lahire et dans la continuité des travaux de Halbwachs, il revient de donner sa place à la mémoire, au passé incorporé. Lahire n'est pas donc vraiment du même avis avec des sociologues de « l'acteur sans passé » : un individu a le plus souvent, du moins dans une société libre, la possibilité de s'incorporer des schèmes d'actions provenant du milieu différents. Il ne s'agit pas de tout expliquer par le passé, mais on ne peut ne pas en tenir compte pour examiner la notion de l'action.

## **1.2 La construction de l'action professorale**

S'il est indispensable qu'une certaine coordination se fasse, il est aussi clair que l'action enseignante reste singulière face à celle des apprenants dont l'agir ne peut être rapporté à celui de l'enseignant. Toute observation de la classe montre que c'est lui qui interroge, explique, donne le thème.

Dans une interaction en classe dont on sait qu'elle est contrainte et contraignante (cadre spatio-temporel défini, programme et auditoire imposé, contenu à suivre, support souvent imposé par l'institution ...), des questions qui se posent : l'enseignant a-t-il une part d'initiative ? Quel est réellement son rôle dans l'action enseignante ?

L'action enseignante est déployée lors de la rencontre entre l'enseignant et ses apprenants. Cette rencontre donne lieu à une interaction collaborative et co-

construite. Or, avant cette rencontre l'action enseignante a été l'objet d'un projet préétabli par l'institution (un programme, les contenus, ...) réalisé par un enseignant avec des représentations et des ressentis. Un groupe d'enseignants peuvent voir différemment des aspects lié au métier de l'enseignement, et cela en fonction de leurs expériences passées personnelles, dès lors qu'on accepte que des représentations différentes puissent exister, on peut dire qu'il existe des manières à faire différentes chez les enseignants.

Dans ce sens les ECE recommandent une conception de l'action enseignante en prenant en compte la dimension individuelle. Une démarche qui adhère aux ECE s'intéresse à l'analyse des situations d'enseignement particulières et intègre les visions, les attitudes et les représentations d'un enseignant-informateur à l'égard de sa pratique pour arriver à une caractérisation plus complète de l'action enseignante observée.

### **1.3 Les motifs de l'action**

L'action enseignante est représentée par un ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non que met en place un enseignant pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné, dans contexte donné. Pour accomplir sa mission, l'enseignant exécute une suite d'actions en général coordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions autrui mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportement.

Dans ce cas, nous nous intéressons à certains courants comme la tendance à orientation phénoménologique d'A. Schütz (1987) et celle plus sociologique de Lahire (2001). Schütz est le fondateur du courant de sociologie phénoménologique, à la croisée de la sociologie compréhensive de M. Weber et la phénoménologie husserlienne. La difficulté à décrire ce qu'est « une action sociale » est le nœud des recherches de A. Schutz. D'une part, l'aspect social est l'élément qui relie les deux individus, d'autre part, l'action relève d'une intention à rapporter au seul sujet

agissant. En décrivant l'action, A. Schütz (1998) met l'accent sur sa structure temporelle et sur la confusion qui provient de l'emploi aveugle de l'expression « *parce que* » comme outil pour faire référence à ce qui relève de la projection dans le futur de l'action par l'acteur et ce qui est à rapporter au passé. La distinction faite par Schutz entre deux strates de l'action est conçue en une différenciation de motifs, les motifs *en-vue de* et les motifs *parce-que*.

### **1.3.1 Les motifs *en-vue-de***

Une action est à la base une imagination, mais toute action comporte une part de projection, d'anticipation. L'acteur imagine le résultat de son action avant même de l'accomplir. C'est ce que Schutz appelle le motif *en-vue-de* qui est le but de l'action entreprise. Cette première catégorie de motif est beaucoup plus subjective et renvoie aux intentions qui gèrent l'action et s'inscrivent dans une projection dans le futur. « Je révisé pour (*en-vue-de*) réussir.

Par ailleurs, l'acteur expert réalise une série d'actions dont le but est de provoquer d'autres actions chez ses partenaires interactionnels. Ces actions ont la plupart du temps pour but de les rapprocher de l'appropriation langagière qu'il vise. Se regardant agir, l'enseignant est tenté d'avancer des motifs qui ont pour but d'expliquer ses actions en les justifiant. Le schéma que l'on trouve est de la manière suivante : « *Si je fais cela c'est pour que cela serve à l'apprentissage* », relevant que la finalité « réussir à être utile » est un moment essentiel de *l'agir professoral*.

### **1.3.2 Les motifs *parce-que***

La seconde partie du motif représente le motif *parce-que* et résulte de l'expérience du passé. C'est parce que telle ou telle chose est passée que le sujet agit. C'est un motif qui mène à des expériences passées et déterminent l'agir présent : « Je prends mon parapluie parce qu'il pleut. ». La pluie est le fait que je sais que je serai ainsi protégé sont la cause de l'action.

Cependant, le fait d'évoquer les motifs de l'action n'est pas suffisant pour parler de la conception de l'action propre à Schütz. Il faut évoquer aussi la

distinction qu'il fait entre deux séries d'expériences, celles qui vont de soi et celles qui ne sont pas typiques. Lorsque le sujet fait l'expérience d' « un monde allant de soi », constitue d'objets, de choses, d'actions qui sont qualifiée de typiques, en principe, il ne les remet pas en question. Si mon parapluie s'ouvre correctement, il en fera pas objet de mon attention, ni d'une action non typique. C'est ce qui est appelé « le monde pris pour allant de soi ». Ces expériences non questionnées permettent d'établir des typifications qui déterminent pour le sujet ce qui est réalisable et ce qui ne l'est pas. L'acteur fait spontanément une distinction entre ce qui relève de l'ordre de l'action possible et ce qui appartient au monde des choses qui existent sans son intervention.



## **2. L'agir professoral : entre pratiques de transmission et représentations théoriques**

*L'agir professoral* est une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, sur la gestion de l'interaction avec son public ou chacun de ses élèves. Il semble que la détermination de l'action provienne d'expérience passée et incorporées, de typifications. Ces motifs ont quelques chances de venir à la surface lorsqu'on encourage les praticiens à s'exprimer sur l'action. L'entretien avec les praticiens fait émerger la capacité d'un professeur à distinguer des types d'actions, l'aptitude à nommer ce que l'on fait, à ranger les actions dans des catégories existantes ou créées, à opérer des généralisations à la fois sur son propre agir, mais aussi sur l'agir des apprenants. L'approche sur l'agir passe par un équilibre à conserver entre le poids de la situation dans laquelle se trouve l'acteur et sa manière de réagir dans l'interaction et celui d'expérience passée qui exercent une influence sur ses choix, qu'il le sache clairement au moment d'agir ou non. Dans ce travail réflexif sur son action, dans ce retour sur ce qui a été dit et fait, l'enseignant trace le chemin de ce qui constitue son *agir professoral*.

L'originalité de *l'agir professoral* parmi les autres actions individuelles, laisse Lahir dire qu'en plus de l'interaction multiforme et visible, « l'enseignant en action est le produit de l'ensemble des expériences sociales qui l'ont mené jusqu'au métier d'enseignant » (Lahire, B, 2001, p. 33).

A partir des entretiens réalisés avec les enseignants, nous pouvons dire que le professeur décrit ce qu'il accomplit et ce qu'il tisse avec son public. Cela fait émerger l'orientation et l'intentionnalité de l'agir professoral. Il est clair, à travers les discours réflexifs des enseignants que chaque action est justifiée. Néanmoins, cette justification est faite sous prétexte de principes de bien établis ou de normes liées à ce qui relève de l'interrelation entre l'enseignant et ses apprenants. Ici, on découvre une immense réalité sociale qui accompagne l'enseignant dans son agir. C'est un vécu qui qualifie ce métier d'enseignant hors du commun par les enjeux apparents et latents mis en œuvre.

## 2.1 *L'agir professoral*

Le discours des professeurs en dehors de leurs classes schématisées auparavant, nous fait découvrir d'autres concepts. En effet, dans une approche interactionniste et discursive, on s'intéresse au système de tours de parole, sur le métalangage, sur les discours prescriptifs, les rituels, la fictionnalité. Il faut donc faire appel à d'autres notions donc la principale est celle de « *l'agir professoral* ». L'agir est certes constitué par les discours d'enseignement mais pas seulement, il est aussi motivé par ce qui le sous-tend.

La classe de langue est la mise en place d'un ensemble très importants de pratiques de transmission<sup>15</sup> qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée et la tactique, surgissant le vif de l'action et passant l'enseignant à improviser des solutions. On peut considérer que les pratiques de transmission sont un métissage entre des traditions héritées au sein d'une culture donnée, et des modes communicatifs survenant avec la modernité, qui encourage le renouvellement de pratiques pédagogiques.

Selon Cicurel *l'agir professoral* est une situation didactique qui met en scène un professeur qui « exécute une suite d'actions en général coordonnée, et parfois simultanées, subordonnées à un but globale, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux » (Cicurel, F. & Rivière, V, 2008, p. 266).

---

<sup>15</sup> Les pratiques de transmission des enseignants échappent à l'emprise de toute méthodologie et se confondent souvent avec des stratégies de communication qu'ils mettent en branle selon les besoins des processus interactionnels de classe et d'après les effets engendrés qu'ils ont déjà constaté dans des épreuves précédentes. Dans un article sur la flexibilité de l'agir enseignant, Cicurel définit cette notion comme suit : « nous entendons par pratiques de transmission des pratiques langagières (verbales et non verbales) et pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa responsabilité et du développement des échanges eux-mêmes. Les institutions éducatives, les manuels et les discours tenus dans la classe sont les vecteurs de ces pratiques. Observer le déroulement d'une interaction en classe, les discours produits, permet d'avoir accès à une partie des pratiques de transmission. Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de texte, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font partie des pratiques de transmission. » (2005, p. 186).

La même auteure considère que « l’agir professoral est à la fois l’action déployée par l’enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le pousse à agir de telle ou telle manière » (2011, p. 52).

*« Ce raisonnement met en surface la concordance des procédés d’investigation de l’agir qui ne font pas tous l’objet de l’observation du déroulement interactionnel entre l’enseignant et les apprenants ; ils s’étendent à la confrontation à posteriori de l’acteur-enseignant avec cette phase interactive de son agir et en passant en revue de l’inventaire de ses ressorts. Le visionnage des séquences d’une leçon ayant fait l’objet d’un enregistrement filmé remet l’enseignant dans le contexte de son action vécue et l’oblige à faire appel à des motifs impénétrables pour une recherche dévouée à une approche ethnographique. L’ensemble qui relie ces deux visages de l’action didactique est à mettre au répertoire d’une approche de l’agir professoral. » (F. MAZI. 2014.P. 77).*

### 3. L'action enseignante entre dialogue interrogatif et aspect discursif

L'observation des pratiques courantes dans les classes de langues étrangères montre que l'expression orale des apprenants pose quelques problèmes. En effet, J. Courty dit : «*la production, surtout orale, est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante*» (Courty 2003 : 63). Ci-dessous un extrait de ces fonctions de la parole professorale.

Il y a d'abord le temps de parole donné aux apprenants, toujours très réduit en comparaison avec celui réservé à l'enseignant, la seule personne qui pose des questions, lance les sujets, dévie la conversation, donne l'ordre de se taire etc.

#### Extrait du corpus B

1. Pr : bien donc **rappelez-vous** on a commencé à parler de la communication non verbale d'accord ! et on a déjà commencé à parler sur les deux éléments qui influent d'une façon directe et non directe sur la communication orale à savoir le territoire et la proximité puis par la suite on a commencé à aborder la première technique d'ordre **non verbale dans la communication orale** à savoir la posture alors Mesloub dites nous un peu ce que nous avons dit à propos de la posture j'ai pas dit lisez moi tout simplement dites moi ce que on a dit par rapport la posture
2. A : la posture c'est la position de se tenir
3. Pr : *ehem*
4. A : ou pour heu - - -
5. Pr : c'est la position de se tenir
6. A : de se tenir oui
7. Pr : dans un vide ou bien où Q
8. A : dans une situation de communication pour heu
9. Pr : il le nuancer il faut faire la nuance d'accord ! **rappelez-vous on s'est mis d'accord à ce que** qu'on t'en veut donner une définition faites de sorte à ce que la définition soit concrète et surtout minutieuse d'accord ! pour éviter toute sorte d'ambiguïté sémantique d'accord !

Nous pensons que la plupart des enseignants sont à peu près d'accord sur les objectifs généraux à atteindre en ce qui concerne la capacité à s'exprimer oralement dans une langue étrangère : *s'exprimer aussi spontanément que possible, le plus clairement possible*, avec un lexique riche, approprié à la situation (en fonction des interlocuteurs, du sujet, du cadre de communication...). Or, beaucoup de difficultés se posent même si on essaie de pondérer le degré de « spontanéité » d'une part et la correction linguistique d'autre part. Et les divers rôles professoraux qu'assume la

parole enseignante, comme nous venons de le voir ci-dessus, n'aident peut-être pas à l'émergence de cette parole des apprenants.

### **3.1 Le dialogue interrogatif**

La classe de langue peut être considérée comme un « observatoire » qui permet de découvrir de quelle manière les données langagières sont maniées par ses acteurs. On y découvre des fonctionnements énonciatifs, des usages de la langue propres à la situation. A la différence de ce qui se passe dans un lieu public, la communication en classe obéit à un mode de fonctionnement qui gère les tours de parole. Un cours de langue se déroulant dans contexte scolaire donné, est doté comme toute interaction insérée dans un cadre social d'un certain nombre de traits. Dans l'interaction didactique l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant, ce qui en fait la particularité. Il s'agit de savoir de quelle manière se manifeste ce pouvoir au sein du dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement (des séquences questions - réponses), conduit les échanges et fait circuler le savoir. La forme des questions et interventions de l'enseignant semble être l'indice révélateur, la marque linguistique du pouvoir de ses mots sur le degré de liberté ou d'enfermement des apprenants.

Ainsi la question, selon Kerbrat-Orecchioni, est un acte «*d'appel à l'autre*» (Kerbrat-Orecchioni, 1991 :10) car elle permet non seulement de lancer et de relancer la conversation mais elle est tournée vers autrui dans la mesure où elle oblige le destinataire à réagir verbalement. Il le fait d'ailleurs parfois de façon non verbale. Dans la conversation ordinaire, par contre, le questionneur peut, à son tour, se voir attribuer le rôle du questionné ; dans la classe de langue, le rôle du questionneur semble revenir à l'enseignant en raison de la dissymétrie des locuteurs devant le code langagier.

## Extrait du corpus C

376. Pr : d'accord ce qui est intéressant c'est quand tu m'as dit cette personne n'est pas assez malade pour demander heu ... qui décide de la douleur est-ce qu'elle est assez grande ou pas Q
377. Aps : le médecin oui le médecin
378. Ap : le degré de la douleur
379. Pr : oui parfois
380. Apte : mais surtout le patient parce que c'est lui qui décide xxx
381. Pr : est-ce que la douleur est la même pour tout le monde Q
382. Aps : non non
383. Pr : est-ce que nous pouvons tous supporter la même douleur Q  
est-ce que il y a un parcomètre de la douleur Q
384. Aps : non
385. Pr : est-ce qu'il y a un seuil Q des unités de mesure de la douleur Q
386. Aps : non
387. Pr : donc si moi je peux supporter - - heu une grise de dent d'autres ne peuvent pas la supporter si heu la douleur est donc est vraiment très relative très personnelle et il n'existe pas de de seuil de douleur pour ah là il souffre trop on l'aider à mourir il ne souffre pas assez il peut continuer donc de point du vue du médecin ce n'est pas heu la douleur qui justifie l'euthanasie c'est plutôt la science

Tout enseignement se fait par des questions dont les réponses participent à la construction de l'apprentissage. Néanmoins, le plus important est la forme de ces questions qui influe sur la production des apprenants et met en jeu la planification de l'action de l'enseignant.

La seconde dissimilitude entre le dialogue ordinaire (hors de la classe) et le dialogue en classe de langue repose sur la condition préliminaire que J. Searle (1972) pose à la réalisation de toute question, à savoir que le destinataire (questionneur) ne connaît pas la réponse. Nous remarquons, en situation scolaire, que la demande ne correspond que très rarement à un besoin d'information : l'enseignant connaît la réponse, mais exige de l'obtenir de l'apprenant.

Dans une classe de langue l'apprenant se met en position de réagir à une demande. Il lui faut répondre à une injonction, achever un énoncé, prouver qu'il comprend. C'est ce qui le met dans une place d'exécutant. Pour s'approprier la langue, il faut accepter de se plier à un contrat.

Nous pouvons vérifier à travers le projet du questionnement planifié par l'enseignant et le dépistage dans le dialogue interrogatif de rétrospéctions (reformulation ou reprise de questions) qui provoque une rupture avec

l'enchaînement dialogal en cas d'incompréhension. « Il n'est pas évident pour un observateur de réaliser ce travail de repérage car il exige des outils d'analyse et travail minutieux sur des extraits formalisés. Cependant, certains phénomènes survenus dans le dialogue interrogatif sont aisément perceptibles. Ce sont les productions des apprenants induites par ce dialogue qui est basé sur la nature des questions posées. » (F.MAZI. 2014.P. 89)

### **3.2 L'aspect discursif**

L'analyse des interactions en classe de langue, telle qu'elle se pratique s'est appuyée sur des cadres d'analyse développés dans le champs des sciences de langage ou en interaction forte avec ce champ : linguistique énonciative, analyse de discours, analyse conversationnelle. En effet, le langage dans les cours analysés comme étant des cours de langue n'y est pas seulement outil mais aussi objet de transmission. Les praticiens qui recueillent et analyse les corpus sont pratiquement des enseignants chevronnés et ont reçu une très bonne formation linguistique. Si, dans ses approches les pratiques discursives des enseignants sont bien analysées comme partie prenante d'un travail interactionnel de co-construction de discours avec des apprenants, les questions de recherche et analyse de discours des corpus n'étaient pas clairement articulées avec un regard didactique.

Par ailleurs, les recherches de F. Cicurel sur les discours métalangagiers (Cicurel 1985), on peut mentionner : la formation (Blondel, 1996), l'alternance codique (Causa, 1996), l'instabilité énonciative (Cicurel, 1996).

Un premier regard sur les pratiques discursives en classe de langue voit le jour avec les recherches qui étudiaient, dans un climat socioconstructiviste les processus d'acquisition des langues. Ici, des questions qui se posent : comment communiquent-on en classe ? Ou « Qu'est-ce qui, dans la communication de classe, diffère d'une communication ordinaire ? A ces questions d'autres s'ajoutent : « quels apprentissages se construisent dans cette communication ? », « Dans quelle mesure l'enseignant fait-il preuve d'une forme d'expertise dans sa manière de conduire l'échange pour que cet échange débouche sur de l'appropriation langagière ? ». Sur ces questions, l'article de Bange (1991) apparait comme fondateur. La prise en compte de concepts comme ceux d'étayage ou de

tutelle dans l'analyse des interactions en classe a contribué à voir les pratiques discursives des enseignants comme des pratiques de transmission ou de médiation (Cicurel, 2006), orientées non seulement vers la « la facilitation de l'intercompréhension », l'encouragement à la communication, la circulation de la parole en classe de langue, mais aussi vers l'appropriation de savoir-faire langagier par les apprenants.

L'analyse de discours a permis de rassembler les productions des enseignants sous la bannière « discours didactique », discours qui ses propriété et dont S. Moirand montre qu'elles ne sont non seulement présentes dans les discours d'enseignement mais que le discours médiatique savant qui se donne pour objet d'informer le lecteur en contient des traces. Mais si les entrées de types discursif se font essentiellement autour du statut de la langue et du régime énonciatif, on observe un infléchissement lorsque D. Coste (1984) défend une conception plus sociale de la classe dont il considère qu'elle ne génère pas un discours moins « naturel » qu'un autre : elle a ses propres modes de régulation, ses contraintes, ses ritualisations. « Cette perspective plus ethnographique (et moins discursive) rejoint celle qui est proposée par L. Van Lier (1998) : la classe est envisagée comme un lieu social ne donnant pas seulement le jour à un discours sur la langue mais aussi à ce qui constitue les participants en sujets sociaux engagés dans une interaction ayant un but propre. » (Cicurel. 2011. P. 234).

Ainsi, si les discours de classe constituent toujours, selon nous, un pivot central de la compréhension de l'agir enseignant, il est apparu nécessaire d'ouvrir le spectre habituel de la constitution des données et de faire appel à d'autres sources documentaires afin d'appréhender *l'agir professoral*, de le comprendre et de favoriser son analyse et sa prise de conscience par l'enseignant lui-même.

Certes, les ressources sur lesquelles s'appuient les enseignants se voient dans l'interaction de classe, mais une partie de cet iceberg reste caché. En effet, l'activité pédagogique en classe comporte toujours une part observable « celle qui est donnée à voir et à entendre, à savoir celle qui est publique, externalisée et donne lieu à des données identifiables qu'on peut enregistrer et analyser. Ceci nous donne des informations précieuses sur l'activité pédagogique mais qui reste aussi une



partie ambiguë. Dans l'autre de la classe, il y a une part inobservable, part « vécue par le sujet, et celle qui est privée, interne au sujet. C'est un ensemble de sensations, d'émotions et d'activités intellectuelles des sujets que l'on ne peut pas partiellement observer à partir des comportements sociaux ». C'est à l'enseignant, seul sujet, qui peut nous fournir des éclairages. Enfin, les discours réflexifs que les enseignants fournissent sur leurs pratiques permettent d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du « répertoire didactique » qui sous-tend cet agir.

#### 4. La nature de l'action dans l'agir professoral

L'action enseignante relève d'une pratique sociale façonnée, certes par les actions ponctuelles que l'enseignant déploie, mais aussi par les réactions des apprenants face à ces actions. Il s'agit d'une conception plurielle de l'interaction, qui est comprise comme co-construction accomplie par tous les acteurs, enseignant et apprenants, dans des situations de classe spécifiques. Dans l'ouvrage sur la formation des enseignants de L2 édité par Freeman et Richards (1996), Burns (158)), chercheuse en sciences de l'éducation en Australie, reprend la notion de multiplicité, si bien que l'action enseignante intègre pour l'auteure différents facteurs contextuels :

- Un contexte institutionnel, où se constitue une culture institutionnelle, et dont les programmes sont une matérialisation possible ;
- Un contexte personnel, où se concentrent les philosophies, les représentations, les attitudes, et les attentes des enseignants à l'égard du langage, de l'apprentissage et des étudiants ; c'est en fonction de ce contexte que l'enseignant planifie, sélectionne des contenus et favorise des formes d'interaction avec les étudiants ;
- Un contexte spécifique, où des décisions sont précises concernant le type d'instruction mise en place, les tâches effectuées et les matériaux utilisés.

*« Le comportement verbal de l'enseignant qui concrétise la forme prédominante dans la configuration de son agir est aussi le produit d'une culture éducative dont il n'est pas toujours évident de saisir les motifs sous-jacents qui le stimulent. En effet, les processus interactionnels fournis par l'enseignant et les apprenants qui font l'objet de l'observation et l'analyse donneront plusieurs éléments d'informations qui participent à la conception d'une méthode de verbalisation fondée sur les ancrages socio-culturel et éducatif de l'agir professoral. » (F. MAZI. 2014.p.p. 93-94)*

Pour Cambra-Giné, il est des décisions « préactives », planifiées à l'avance, et des décisions « interactives », qui ont lieu dans le vif de l'action et qui peuvent être « improvisées » ou « routinières ». Selon la même auteure les décisions dépendent des répertoires didactiques de chaque enseignant. Ces répertoires sont le résultat de l'expérience (les croyances, les savoirs pratiques et les représentations de chaque enseignant). En effet, les décisions prises par l'enseignant sont construites autour des croyances, des savoirs et des représentations qu'il possède, ce qui contribue à réduire la complexité de l'interaction en classe de langue.

Que dire de l'action enseignante ? D'un côté elle s'apparente à une action conjointe car elle ne peut être dissociée de celle des apprenants faisant de la co-construction d'un savoir. Il faut impérativement installer une certaine coordination. D'un autre côté, les actions de l'enseignant peuvent être individuelles face aux apprenants. L'enseignant assume un rôle interactionnel à part ; c'est lui qui interroge, explique, donne le thème (responsabilité, guidage, étayage et évaluation : des tâches réservées à l'enseignant). L'enseignant, dans sa préparation du cours effectue seul son action avant de franchir le seuil de sa classe. Néanmoins, il faut envisager un clivage entre l'action individuelle et action conjointe en termes de « séquenciation temporelle ». L. Filliettaz dans la même idée de Goffman l'appelle « prémisses organisationnelles » de l'action. Ces préparatifs permettent de mettre en place une action individuelle qui deviendra nécessairement conjointe.

Goffman donne une conception différente de l'action :

*« L'action, je l'ai dit, se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. D'ordinaire, l'action est absente de la routine journalière, professionnelle ou domestique. L'organisation tend à en exclure le risque, et il n'est pas évident que celui qui subsiste soit accepté volontairement. » (P. 158)*

#### 4.1 Entre individualité et collectivité de l'action en classe de langue

Une action peut être accomplie individuellement ou collectivement. L. Filliettaz distingue l'action *individuelle* accomplie par un seul agent et de façon autonome (ranger une bibliothèque, lire) et l'action *collective* où deux cas de figure existent. Une action à plusieurs n'implique pas un espace intersubjectif d'interaction (par exemple se trouver au même moment dans un autobus avec d'autres voyageurs ou dans une salle de sport) alors que dans les actions conjointes, les interactants effectuent une reconnaissance réciproque de leurs actions (la conversation). Une action conjointe implique que les objectifs individuels s'ajustent à un enjeu commun.

Dans l'interaction entre enseignant et apprenants en classe de langue, une asymétrie est établie entre autres par rapport au savoir langagier qui est l'objet de transmission. L'enseignant est le possesseur « *idéal* » du savoir langagier alors que les apprenants ne détiennent ce savoir qu'insuffisamment. Mais dans les échanges informels non plus, il n'y a pas d'égalité devant l'objet du discours et donc devant lui-même.

L'interaction didactique peut donc évoluer dans le sens d'une action totalitaire qui se voit comme une aventure d'enseignement nécessairement solitaire. Nous trouvons chez Romano et Salzer, une position extrémiste sur la complémentarité dans une relation rigide qu'ils expriment dans un jeu de croisement de mots où nous lisons horizontalement : l'un donne, l'autre reçoit, fait, exécute, apprend (1987, p. 73). Dans la même ligne de conduite, et partant de la distinction établie par Filliettaz quant à la variété des modes d'action, Cicurel cautionne la singularité de l'action du professeur à la lumière d'une quelconque transaction didactique : « c'est l'enseignant qui interroge, explique, donne le thème » (Cicurel, F, 2007, pp. 22-23).

Elle met l'accent sur la responsabilité qui incombe exclusivement à l'enseignant sur le déroulement de l'action *via* les aveux émis à la fin d'une leçon (*id.*, 23). Les jugements de valeur identifiées dans les dires des enseignants, renforcent la conviction d'une gestion monolithique de la classe et donc d'une

action montée individuellement. Considéré comme le concepteur de l'action didactique, l'enseignant met cette dernière en œuvre sans préavis.

Tout rapport de place entre les divers participants d'une interaction est complexe. Vion oppose « le cadre interactif » qui constitue le rapport de place dominant l'ensemble de l'interaction à « l'espace interactif » où se renégocie le rapport de place tout au long de l'interaction. Ce rapport de places se renégocie par le jeu de ce que Kerbrat-Orecchioni (1992) appelle les « taxèmes »<sup>16</sup>.

### **Extrait du corpus A**

12. A : deux puces sortent du cinéma l'une dit à l'autre on rentre à pieds ou on prend un chien (*rire des étudiants*)
13. Pr : là là tu vas vite il allait vite non Q
14. Aps : oui
15. Pr : vous avez suivi
16. Aps : non non
17. Pr : ça n'a pas marché tu reprends

L'enseignant est souvent contraint de produire divers taxèmes de position haute (interrompre les énoncés des apprenants, et donc le développement thématique de l'interaction, pour faire un commentaire métalinguistique); il rappelle ainsi la spécificité de son rôle interactionnel. L'enseignant structure également l'interaction et gère le cadre participatif. D'après Bange, le fait que l'ouverture et la clôture des séquences (petites ou grandes) ne soient pas négociées entre les participants mais imposées par l'un d'eux (l'enseignant) est spécifique de l'interaction didactique.

Outre, la structuration de l'interaction et l'organisation de ses cadres participatifs, l'enseignant gère aussi l'intercompréhension entre les apprenants. Dans ce cas, il peut demander à un étudiant de reformuler ses propos ou il se substitue au locuteur pour reformuler un énoncé dont il suppose qu'il pose un problème de compréhension aux autres de la classe.

---

<sup>16</sup> . Les taxèmes sont des signaux de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants et qui, soit reflètent simplement les places déterminées par le cadre interactionnel, soit visent à les renforcer ou à les modifier.

Les interactions verbales en classe de langue ont en effet leurs propres règles et leurs propres contraintes, établies par la situation de communication de nature didactique d'une part, et par le type d'interaction essentiellement complémentaire (Vion, 1992 :129) d'autre part. Ce type d'interaction se définit à partir d'un rapport de places asymétriques, comme déjà dit. Ainsi, dans la situation observée, il existe un écart entre le rôle institutionnel qu'occupe l'enseignant et celui qu'occupe les apprenants. Cet écart s'affiche également sur le plan de la maîtrise de la langue à apprendre, les formes linguistiques utilisées et la longueur des prises de parole.

La distribution de la parole se fait en effet en fonction du rôle institutionnel que chacun des interactants recouvre. Aussi l'enseignant occupe-t-il le temps de parole quantitativement plus que les apprenants. Quant au réglage des tours de parole c'est toujours l'enseignant qui désigne qui doit parler.

Même si ce code d'action représente un schéma d'interaction imperméable, l'enseignant est souvent sollicité à faciliter la tâche qui se complique aux yeux des apprenants dont il est censé connaître les capacités langagières. L'action professorale jouit d'une large autonomie dans la gestion des affaires didactiques de la classe de langue, cela ne voudrait pas dire qu'elle se passe de la coopération des apprenants. L'action individuelle est qualifiée d'autonome parce qu'elle a un objectif qui lui donne du sens et l'accompagne dans sa concrétisation. Bien que l'enseignant soit l'architecte de sa leçon, son accomplissement revient à l'ensemble groupe-classe. La complémentarité des deux phases de l'action enseignante est basée sur une prédisposition à se rencontrer sans se fusionner pour renforcer les apprentissages et pouvoir les étudier selon leurs caractéristiques propres

L'enseignant demande souvent à ses apprenants de surmonter un problème de compréhension qui entrave la communication pour maintenir l'équilibre interactionnel. « La relation entre discours et action ne se manifeste pas uniquement dans la communication asymétrique entre enseignant et apprenant parce qu'elle se trouve surtout dans le travail réalisé par chacun d'entre eux pour que l'enjeu pour lequel ils accomplissent leur action s'achève par un résultat. » (F. MAZI. 2014. p. 97).

S'il est vrai que l'enseignant détient, règle et provoque la parole, il est vrai aussi qu'en même temps il s'efforce de s'adapter au niveau de son public. Ainsi les stratégies verbales mises en œuvre par l'enseignant montrent la façon dont il canalise les productions des apprenants vers l'objectif recherché, mais aussi la manière dont il modifie, module, refocalise lorsque les apprenants détournent l'objectif principal, par des reprises, reformulations, explicitations, ajouts d'informations.

Bien que la relation asymétrique entre enseignant et apprenants soit justifiée par la contrainte spatio-temporelle, cette rigidité ne signifie pas que le « rapport de rôles » entre enseignant, transmetteur du savoir, et apprenants, récepteurs de ce dernier, soit immuable. Il devient instable et « négociable » (Vion *ibid.* : 81), notamment lorsque les interactants parlent d'un thème qui n'est pas directement lié à la langue à enseigner/apprendre, les apprenants jouant un rôle de transmetteur de ces connaissances et l'enseignant, quant à lui, un rôle de récepteur de ces dernières. Par ailleurs, un apprenant peut servir d'intermédiaire linguistique momentanée entre l'enseignant qui ne comprend pas et un autre apprenant.

La pratique d'une langue étrangère dans un contexte formel développe chez les deux acteurs de l'espace classe (l'apprenant et l'enseignant) une compétence *d'agir* dans une perspective d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette situation exige un ensemble de situations de communication inspirées sur des situations socio-culturelles qui impliquent enseignant et apprenant en tant qu'acteur ayant des répertoires ancrés dans leur propre culture.

## 5. Planification/ déplanification de l'action enseignante

### 5.1 La planification de l'action enseignante

*L'agir professoral* se tisse dans la rencontre entre projet, une interaction avec des apprenants, mais aussi en fonction de conceptions fortes que les acteurs enseignants possèdent à propos de leur pratique professionnelle. Tout enseignant a inévitablement vécu la situation suivante : il lui revient de mettre en place une action planifiée. Cette action devrait répondre à un programme, viser des objectifs etc. En effet, il y a quelque chose qui préexiste en amont de son action enseignante. A. Schutz propose une définition de l'action qui proche de celle de l'enseignant : « Le terme de l'action désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu » (1998.p. 53).

La planification de l'action enseignante ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances, la parole de l'autre qui pourrait provoquer une déplanification. Dans ce cas, l'enseignant doit réagir face à ces tentations pour réajuster sa planification en se basant sur des improvisations dans le vif de l'action. Or, il peut aussi profiter de la parole de ses apprenants pour en faire une source de médiation de savoir à transmettre.

Les recherches récentes sur l'action des enseignants offre une panoplie de données empiriques sur le lien entre la planification de l'action et les pratiques d'enseignement. En effet, les courants sociologiques ont participé à l'avènement de cette problématique dans les sciences de l'éducation et en didactique des langues.

Cicurel a établi des caractéristiques propres à *l'agir professoral* dont la plus distinctive est que « l'action de la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours » (2005, p. 185). Elle considère « un cours de langue comme une action planifiée » ; « lorsque le professeur entre en classe, son action est déjà commencée : préparation du cours, anticipation du *scénario* didactique, etc. (p. 187).



La planification de l'action enseignante est définie selon Cicurel en ces mots :

*« Tout enseignant sait qu'avant un cours est conçu un plan, qui peut être très précis, ou parfois simplement un canevas. Mais le plan existe. L'action enseignante paraît comme étant préconçue (avec des objectifs qui préexistent) [...]. Un cours a un début et une fin (croit-on du moins), il est préparé et souvent pré-organisé. » (2011, p. 125)*

Mais que l'action soit circonscrite, observable, n'en diminue pas l'extrême complexité. En effet, l'action enseignante ne se limite pas au seul moment du cours. C'est une action qui existe en partie auparavant et qui continue à exister même après la fin d'un cours. Cela s'explique par le fait que le processus acquisitionnel va au-delà d'un cours. Les résultats de l'action enseignante sont attendus à long terme, en particulier dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues qui vise à être utilisées dans le monde extérieur.

En guise de conclusion et pour donner une idée générale sur la notion de la planification préactive, nous pouvons dire que l'élaboration du projet de l'action professorale établi par l'institution et planifié par l'enseignant en fonction de ses objectifs et le niveau de son public apprenant est que l'action enseignante provoque selon Cicurel, « une interaction à finalité externe, qui préexiste à l'interaction didactique » qui suppose un programme d'action et qui a pour finalité l'apprentissage.

## **5.2 La déplanification et ses conséquences sur l'agir professoral**

Toute planification d'une action professorale ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou la parole d'un autre qui pourrait provoquer une déplanification. Le phénomène de l'imprévu dans l'action d'enseignement s'enrichit dans la transposition des théories sur l'agir humain vers *l'agir* enseignant notamment après avoir nuancé les notions de planification et d'accommodation ou les plans schématiques et émergents (Filliettaz, 2002, 2005).

Dans ce cas, nous pouvons rebondir sur la notion de la flexibilité communicative<sup>17</sup> de Cicurel (2005) qui prévoit chez l'enseignant deux manières de procéder : forcer la communication soutenue par sa planification ou s'ouvrir sur la parole des apprenants en cas de heurts interactionnels. Dans le champ de la didactique, Cicurel constitue une référence sur *l'agir professoral* partagé entre des actions prévisibles et d'autres inattendues.

L. Filliettaz, décrivant les traits caractérisant une action, distingue « les produits anticipés » et « les produits émergents ». Ce clivage entre ce qui est prévu et ce qui surgit sans que l'attente s'applique bien à *l'agir professoral*.

L'analyse de l'action enseignante a été une occasion pour un enseignant stagiaire, à travers son autocommentaire d'exprimer son fort regret que ce qui était prévu n'a pas pu être réalisé « je voulais mais... ». Le sentiment du regret vient sans doute de la conscience de l'hiatus entre ce qu'elle prévoyait et ce qui est effectivement arrivé. (L. Filliettaz. 2000). Les risques courus par l'enseignant dans son agir remettent en question la planification de son action préconçue.

La recherche des raisons d'agir d'un enseignant montre que ce dernier quitte ses tactiques, stratégies, motifs et opinions. Cet enseignant est capable de les mettre en œuvre à la découverte de sa propre pratique.

Il est évident que *l'agir professoral* est constamment tiraillé entre projet/programme accompagné de principes d'enseignement et la mise en œuvre de ce projet qui se fait avec des apprenants dont il faut solliciter l'attention et mesurer le travail, qu'il faut encourager aussi qui pourrait ne pas vouloir collaborer à ce projet.

Donc, le degré zéro de risque dans l'action professorale par la prise d'une pléiade de précautions piétine la déontologie du métier de l'enseignement. Le sujet de la maîtrise des événements accidentels révèle chez Perrenoud la possibilité de

---

<sup>17</sup> La flexibilité communicative est la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergentes dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique (Cicurel, 2011 : 175)

l'être humain de faire face à la grande majorité des imprévus par la régulation anticipatrice qui intègre l'événement imprévu au plan. La sécurité maximale est un principe du premier ordre dans l'agenda pédagogique de l'enseignant afin de ne pas ployer devant des contre-projets mettant en péril ses dispositifs didactiques.

## 6. Les pratiques réflexives dans l'action enseignante

La question de la réflexion et sa chronologie : réfléchir avant, pendant ou après l'action ; elle n'apparaît simple que si l'on considère qu'une action ne dure que quelques instants avant de s'éteindre. A ce propos Schön dit :

*« L'action présente, c'est-à-dire la période du temps pendant laquelle nous demeurons dans la « même situation », varie considérablement d'un cas à l'autre et, bien souvent, laisse du temps pour réfléchir à ce qu'on est en train de faire. Prenez l'exemple du médecin qui administre un traitement en vue de guérir un malade, celui de l'avocat qui prépare une cause ou celui du professeur qui s'occupe d'un élève en difficulté. Il s'agit dans ces cas de démarches qui peuvent s'étirer sur des semaines, des mois, voire des années. Par moments, tout va très vite, mais dans l'intervalle ils ont tout le temps de réfléchir » (Schön, 1996, p. 331-332)*

Si la situation est définie par son mobile et ses enjeux plus que par l'aspect spatio-temporel, la réflexion peut prendre une nature de discontinuité. Après un temps fort de l'action, on peut avoir un temps mort durant lequel, l'enseignant peut réfléchir sereinement à ce qui s'est passé ou à ce qui va venir.

### 6.1 Une réflexion à dominante prospective

La réflexion est à dominante prospective lorsqu'elle survient au moment de la planification d'une activité nouvelle ou de l'anticipation d'un événement, voire d'un problème inédit (accueillir un enfant migrant en cours d'année). Même alors, il est rare que l'enseignant ne se fonde pas sur des expériences personnelles plus ou moins transposables.

*« La planification joue le rôle d'un pivot liant le programme officiel à l'instruction des élèves : tout en étant relativement accessible à l'étude : elle peut être simulée, remémorée ou reconstruite à partir de traces écrites des schémas que l'enseignant (e) apporte en classe pour guider son action » (id., p. 73).*

La réflexion avant l'action enseignante n'est pas toujours une tâche facile. Elle est souvent basculée, prise en étau entre deux moments forts en profitant de quelques minutes pendant que les apprenants réalisent une tâche individuelle. Elle peut se développer entre deux cours, pendant la pause de midi ou à la fin de la journée. La réflexion sur ce qui s'est passé ou va se passer en classe est plus au moins planifiée. En effet, l'enseignant réfléchit à son action chez lui, dans la rue, ou même lors d'une conversation avec les collègues dans couloirs. C'est un moment où il y a moins de pression puisque l'enseignant dispose du temps pour réfléchir à des actions à venir.

*La planification qui précède l'action enseignante nécessite une réflexion qui met en œuvre un savoir déjà acquis et d'un savoir-faire pour donner une forme didactisable enseignée à un support écrit. De plus, l'enseignant doit faire appel à ses expériences anciennes auxquelles il donne de nouveaux schémas d'action qui facilitent sa tâche. Dans ce cas, le langage est le meilleur moyen pour que l'enseignant exprime sa pensée. À l'écrit, il assure la fixation des objectifs de la leçon, la démarche à suivre et l'organisation des contenus. À l'oral, le langage anime les phases interactive et postactive de l'agir de l'enseignant. À ce propos Bucheton dit que cette forme de réflexivité qui se fait avant l'action « est dans le travail de préparation et d'anticipation » (Bucheton, D, 2011, p. 33). (F. MAZI. 2014. 192).*

Concernant la réflexivité avant le cours, Bucheton montre que le fait d'avoir une trace écrite ou non d'un cours a pour but de « pré-penser, voire d'anticiper certains événements prévisibles. Elle permet de situer les objets enseignés, d'en préparer les formulations didactisables par rapport à une prescription externe ou interne (sa propre planification) ». Cette réflexivité peut être orientée vers la planification des actions qui est souvent tiraillée par une déplanification. Cet effort cognitif est défini selon Perrenoud comme suit : « la réflexivité est à dominante prospective lorsqu'elle survient au moment de la planification d'une activité nouvelle ou de l'anticipation d'un événement, voire d'un problème inédit » (Perrenoud, P, 2001, p. 36).

## 6.2 Une réflexion dans le vif de l'action enseignante

Dans le vif de l'action pédagogique, on a peu de temps pour méditer, on réfléchit surtout pour piloter le pas suivant, pour décider de la marche à suivre : interrompre ou non un bavardage, entamer ou non un nouveau chapitre avant la fin de l'heure, accepter ou non une excuse, punir ou non un élève indiscipliné, répondre ou non à une question insolente, idiote ou hors sujet, laisser ou non sortir un élève, etc. Ces décisions nécessitent une activité mentale. Lorsqu'on est dans la routine, l'activité apparaît pré-réfléchie à la limite de la conscience. On pense mais on n'a pas conscience de penser, il n'y a pas de délibération intérieure, pas d'hésitation, donc, dira-t-on, pas de réflexion au sens fort de l'expression.

Lorsqu'on ne sait pas très bien ce qu'il faut faire, vu les circonstances, le temps qui reste, le climat de la classe, le travail engagé, il peut s'amorcer une réflexion dans le vif de l'action, quand bien même le flux des événements ne s'interrompt pas et interdit un véritable « *arrêt d'agir* » (Pelletier, 1995). La réflexion dans l'action est donc immédiate, elle guide un processus de « décision », sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un « temps mort ». Ne pas intervenir est aussi une façon d'agir. En effet, cette attitude influe d'une façon ou d'une autre sur l'enchaînement des événements. L'enseignant qui agit trop vite serait maladroit, qu'il est sous l'empire de l'émotion ou qu'il manque d'éléments d'appréciation pour décider en connaissance de cause. Parfois, il peut dire ouvertement à ses apprenants : « je ne sais pas. Je vais réfléchir. Je vous dirai demain. ».

Une partie importante de la réflexion dans l'action permet simplement de décider si l'on doit d'agir immédiatement ou si l'on peut se donner le temps d'une réflexion plus tranquille.

Que ce soit pour estimer l'urgence d'une décision ou pour la prendre sur le champ si elle ne peut être différée, il importe que les praticiens développent une capacité réflexive mobilisable « dans l'urgence et l'incertitude » (Perrenoud, 1996c :

*« Même quand l'action présente est brève, il arrive que les acteurs puissent s'entraîner à penser à ce qu'ils font. Entre des échanges qui ne durent que des fractions de seconde, un bon joueur de tennis apprendra à s'accorder un temps des réflexions pour planifier le prochain coup. Il tergiversera un instant et son jeu n'en sera que meilleur s'il a bien évalué le temps de réflexion dont il dispose et s'il sait intégrer sa réflexion dans le déroulement normal de l'action [...] En fait, notre conception de l'art de la pratique devrait accorder une place centrale aux façons par lesquelles les praticiens apprennent à créer les occasions de réfléchir en cours d'actions (Schön, 1996. p. 332) »*

Réfléchir avant d'agir est l'une des priorités dans le métier d'enseignement. En effet, cette activité cognitive ne se conforme pas symétriquement avec la réalité conceptuelle et doit parfois gérer des situations en classe en conflits avec elle. Autrement, l'enseignant ne fait pas qu'exécuter un plan déjà conçu mais il doit le repenser en cours de l'action et à le contourner.

*« Cette réflexion qui se fait au cours de l'action laisse Perrenoud donner une définition : réfléchir pendant l'action consiste pour le praticien à « se demander ce qui se passe, ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours et précautions il peut prendre, quels risques court, etc. » (2001, p. 30). C'est un mécanisme mental basé sur des questions/réponses et de prédications incessantes qui suscitent la réflexivité de l'enseignant pendant l'agir. Bucheton considère ce type de réflexion comme « constitutive de la dynamique de l'action et son but et de s'ajuster au feed-back des élèves » (2011, p. 33). » (F. MAZI. 2014. P. 194).*

Alors que la logique naturelle et la pensée dans le vif de l'action sont relativement bien étudiées par la psychologie cognitive, les modèles de fonctionnement de la pensée et de la connaissance dans l'action paraissent encore assez flous et fragiles. Ils suggèrent cependant que ce qu'on appelle parfois intuition, flair au coup d'œil sont des opérations qui n'ont rien de magique et résultent d'un apprentissage. L'immersion dans une classe ne suffit pas, parce qu'elle conforte à une immense diversité de configuration, sans que la redondance soit suffisante pour intensifier ou densifier l'expérience, donc accélérer les apprentissages.

S'initier à une réflexion intensive permet de réguler les paramètres cognitifs, au temps opportun de l'action pédagogique engagée. Cela peut même favoriser une réflexion plus distanciée dans la phase post active de l'action. Il est difficile de faire une réflexion sur action complètement automatisée ; une action pleine d'ambiguïté pour le praticien.

### **6.3 La réflexion à dominante rétrospective**

Ce type de réflexion surgit lors d'une activité ou d'une interaction. Elle a pour but de dresser un bilan, de comprendre ce qui a bien fonctionné mais surtout ce qui n'a pas vraiment fonctionné. En plus, cette dernière peut orienter l'enseignant pour bien préparer le prochain cours. En creux, il y a toujours une possibilité de réfléchir à un éventuel cours qui vient juste après. La réflexion après l'action pourrait faire appel à l'expérience et la transformer en un savoir susceptible en l'utilisant dans l'avenir.

*« Tout événement produit en classe est considéré par l'enseignant comme un fait qui pourrait réapparaître. Les interprétations faites par l'enseignant et les tentatives de remédiation sont considérées comme les véritables moteurs de cette réflexion. En tant qu'interface reliant passé et avenir, Perrenoud nuance la réflexivité dirigée vers une action rétrospective : « la réflexion est à dominante rétrospective lorsqu'elle survient à l'issue d'une activité ou d'une interaction, ou dans un moment d'accalmie » ; son rôle est de dresser un bilan et de préparer aux actions à venir (2001, p. 35). Elle sert non seulement à tirer des enseignements en se fiant à une seule leçon, mais elle permet aussi à l'enseignant de renouveler en continue sa relation avec les enjeux qui complexifient les pratiques de classe. » (F. MAZI. 2014. p. 196)*

Un enseignant réflexif ne s'arrête pas de réfléchir dès qu'il arrive à se débrouiller, à être moins angoissé, à survivre dans classe. Sans difficultés ni crises, par plaisir ou parce que c'est plus fort que lui, il continue pour progresser dans son métier à réfléchir.



*« Il est clair que les séquelles de ce qui a été dit ou fait continuent à exercer une pression sur l'enseignant dans l'après-classe. Ce dernier tente de les dissiper en inventant des solutions et adoptant d'autres comportements qui le soulagent. Les concepteurs des expérimentations choisissent des moments estimés significatifs de l'action l'enseignant pour tester leurs hypothèses. En effet, cela permet l'accès à une partie ambiguë de son action enseignante qui se situe dans une seconde étape hors de la classe où « l'enseignant commente une action située dans le temps qu'il revit en la visionnant » (Cicurel, 2001, p. 53). » (F.MAZI. 2014. p. 196)*

Cette réflexion devient une forme d'identité et une satisfaction professionnelle. Il s'y donne avec des outils conceptuels et des méthodes dans une situation d'interaction avec ses collègues. Le fruit de cette réflexion donne de nouvelles connaissances qui seront réinvesties dans une action enseignante dans un avenir proche ou lointain. Un enseignant à caractère réflexif ne se contente pas de ce qu'il a appris durant cette formation académique. Les premières années de son métier lui permettent de vérifier régulièrement ses objectifs, ses démarches, ses convictions et ses connaissances. Il cherche toujours de la perfection, en théorisant lui-même sa pratique seul ou avec des collègues.

En effet, ce genre de praticien, ne cesse jamais de se poser des questions, reconnaître ses échecs, se projeter dans l'avenir. Cette attitude lui permettra de modifier ses pratiques la prochaine fois ou dans les années à venir en fixant des objectifs plus clairs avec des démarches et des attentes plus explicites.

Cette attitude réflexive ne construit pas d'une manière spontanée. Autrement dit, si un enseignant veut vraiment exercer le métier de l'enseignant, il faudrait que la formation initiale développe une posture réflexive dotée de savoirs et de savoir-faire adéquats.

## Conclusion

*L'agir professoral* est en même temps l'action déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière. L'observation d'une classe nous montre la nature de l'interaction qui s'y déroule. Les pratiques de classe peuvent être identifiées à travers l'observation de l'interaction. Les comportements verbaux et non verbaux, enregistrés et transcrits donnent la matière première d'une approche ethnographique. C'est une approche qui permet de faire l'analyse des interactions, de la régulation de la parole, des buts annoncés, du format des échanges, des modes d'évaluation.

Le fait d'assister à des échanges, de les transcrire, nous permet de les décrire et les interpréter mais partiellement. Cela se fait à l'aide des outils conceptuels de l'analyse de discours.

Or, l'observation d'une action enseignante est insuffisante pour identifier les motifs réels de l'action et les raisons d'agir ou la face cachée de l'enseignant. C'est pourquoi, nous trouvons nécessaire d'interviewer les enseignants afin de découvrir cette face cachée de l'action. Cet outil d'investigation consiste à recueillir les discours des enseignants en commentant leur propre action en classe. L'auto-confrontation est le meilleur moyen parce qu'elle permet à l'enseignant de commenter son action située dans le temps. Tout cela dans l'espoir de découvrir la dimension cachée de *l'agir professoral* qu'on ne peut pas observer sur une scène pédagogique.

En effet, il ne faut considérer les pratiques discursives des enseignants comme des pratiques interactionnelles parmi d'autres, mais plutôt comme pratiques professionnelles. Ces pratiques impliquent une multitude d'intentionnalité, de la planification/déplanification. Ce processus nécessite un recadrage théorique et méthodologique.

Par ailleurs, la récolte et l'analyse des discours des enseignants représentent pour nous et en vue de mieux comprendre *l'agir professoral*, une étape indispensable et problématique. Les pratiques discursives des enseignants de l'agir professoral ne sont pas vraiment transparentes car une verbalisation n'est pas de l'interaction. Mais, ces pratiques ne sont pas complètement opaques. En effet, les intentions et les motifs des actions enseignantes dissimulées dans l'interaction deviendront claires et identifiables lors des entretiens réalisés avec ces mêmes enseignants. Même si l'action humaine reste mystérieuse, nous ne pouvons pas nier l'importance de l'interprétation que les enseignants-praticiens eux-mêmes fournissent sur leur comportement en classe.

Donc, ce praticien sait quelque chose de son action. Cependant, il y a des obstacles qui entravent ces pratiques discursives car certains enseignants ne sont pas habitués à décrire ce qu'ils font ou ils ne possèdent des mots pour commenter leurs pratiques enseignantes.

## **Partie II : Cadre méthodologique de la recherche**

## **Introduction**

À l'instar de l'action qui se construit à la fois sur des soubassements schématiques et d'autres émergents, la recherche se dote pareillement de sa part de prévision et de découvertes. Nous avons posé en amont une problématique contrôlée par des hypothèses, des questions et leur hiérarchisation. Nous avons recueilli des données en vue d'une analyse guidée mais dont les résultats sont imprévisibles. Un long parcours qui sort de l'ombre de la réflexion vers la lumière du terrain et la perspicacité de l'analyse grâce à la méthodologie. Cette dernière est considérée comme le reflet d'une perspective personnelle qui se développe relativement avec les ambitions que propulsent les buts recherchés, les plateformes théorique et conceptuelle, les subtilités et les exigences des expérimentations. Bref, la méthodologie est l'œuvre artisanale du chercheur au moyen de laquelle il tente, mais ne garantit pas, de mettre sa recherche sur la bonne voie et de la faire aboutir grâce à un équilibre soigné qui nécessite son savoir-être, son savoir-faire et son savoir « rédiger ».

C'est sur le milieu universitaire que notre attention va à présent se focaliser. Le choix de notre public s'appuie sur le fait que les programmes sont flous et réalisés souvent à la liberté des enseignants. Ces programmes sont peu comparables d'une université à une autre, et où le passage au LMD risque de causer de nombreuses remises en question et difficultés. Il nous a donc paru opportun, dans ces circonstances, de proposer une étude sur l'université. L'enseignement des langues à l'université est sans doute à la veille de grands changements et il est donc important d'apporter quelques études réflexives sur ce terrain peu connu, même s'il s'agit de micro-didactique, c'est-à-dire de recherches dépendantes d'un contexte donné dont il serait imprudent de vouloir généraliser les résultats.

Cette partie a pour ambition de présenter les éléments principaux du recueil des données ainsi que les outils d'analyse qui serviront à entrer dans le corpus.

## **1. Le recueil de données**

On va trouver ci-dessous les choix qui ont présidés à la construction de notre corpus.

### **1.1. Cadre général de la recherche**

Nous allons essayer d'expliquer dans ce chapitre nos choix méthodologiques destinés à vérifier nos hypothèses de départ. Nous décrirons d'abord le contexte, la constitution de notre corpus, l'identification du public ciblé, puis les techniques de recueil. Nous aboutirons ensuite à une méthode d'analyse qui procèdera par croisements et interprétation de nos données.

### **1.2. Constitution du corpus**

Prenons la classe comme objet d'analyse, nous ne pouvons pas en faire partie car nous ne faisons que de l'observation. Il nous a fallu de l'objectivité dans notre observation et notre analyse. C'est une recherche réalisé à partir d'un contexte naturel non provoqué par le chercheur pour des fins expérimentales. Dans ce cas, il faut se déplacer sur terrain, prendre contact avec les enseignants, négocier avec eux pour se faire accepter. En plus, il faut être équipé de matériel technologique adapté (caméscope, dictaphone pour un enregistrement audio. A vrai dire, il n'est pas évident de réaliser une expérimentation pareille. Pourtant, l'enregistrement et le filmage des cours sont devenus des étapes inévitables dans la recherche en didactique de l'oral. A ce propos Cicurel dit : « Il n'est jamais facile de convaincre un enseignant d'ouvrir sa classe à qui peut lui paraître un intrus. Les institutions sont plutôt protectionnistes, les enseignants peuvent ressentir de l'embarras devant ces observateurs venant jeter un regard qui peut leur sembler parfois menaçant » (2011, p. 243)

La prise en contact avec le premier enseignant a eu lieu le 10/04/ 2016 à 09h :30. Nous avons assisté à une séance de technique d'expression orale avec les étudiants de la deuxième année licence. Nous avons expliqué aux étudiants le motif de notre présence et nous avons pris le soin de leur montrer les appareils que nous comptons utiliser et les endroits où nous allions les disposer afin de les préparer à cet événement. Avant de commencer, nous leur

avons conseillé de rester naturels et de ne pas faire trop de bruit lors de l'expérimentation pour assurer une excellente qualité de son.

La deuxième expérimentation a eu lieu le 20/04/2016 à 13h 00 avec des étudiants de la première année licence. L'intitulé de cette séance de technique d'expression orale était « raconter une histoire drôle ». Nous avons expliqué aux étudiants le protocole de l'expérimentation. L'enseignante a fait passer la majorité des étudiants au tableau pour qu'ils racontent « une histoire drôle ».

La dernière expérimentation a eu lieu le 31/10/2016 à 13h :00 avec les étudiants de la troisième année licence. L'enseignante a expliqué aux étudiants les motifs de notre présence. Les étudiants ont visionné une vidéo dont le thème était « euthanasie ». Cette projection a fait le débat de toute la séance.

### 1.3. Profils des enseignants enquêtés

Nous avons gardé l'anonymat, en présentant les enseignants qui ont fait l'objet de notre enquête. Ces enseignants possèdent des diplômes du degré de licence et de magister et ont à leur actif un certain nombre d'années d'expérience dans l'éducation nationale et l'enseignement supérieur.

Enseignants enquêtés par ordre chronologique	Tranche d'âge	Nom de l'établissement d'origine	Expérience professionnelle détaillée	Grade actuel
N° 1 (N. M)	Entre 30 ans et 40 ans	Faculté des langues étrangères, université de Mostaganem	3 ans dans le cycle moyen 4 dans l'enseignement supérieur	M.A.A
N° 2 (N .N)	Entre 40 ans et 50 ans	Faculté des langues étrangères, université de Mostaganem	17 ans dans le cycle secondaire, 07 ans dans l'enseignement supérieur	M.A.A
N° 3 (F. T)	Entre 40 ans et 50 ans	Faculté des langues étrangères, université de Mostaganem	02 dans le cycle secondaire, 05 ans l'enseignement supérieur	M.A.A

**Tableau n° 1 : identité socio-professionnelle des enseignants enquêtés**

#### 1.4. Composition des groupes académiques

Nous nous sommes intéressés uniquement aux enseignants avec qui nous avons réalisé notre expérimentation. L'administration nous a fourni des informations sur les apprenants, public passif pour notre enquête. Nous avons travaillé avec les étudiants de la première, de la deuxième et de la troisième année licence qui représentent le tronc-commun. Le tableau ci-dessous représente une fiche technique de chaque groupe académique observé et ne précise pas le parcours scolaire des apprenants ni leur origine ethnique. Leur nombre est plus ou moins acceptable car l'effectif des groupes de la première année licence est un peu élevé et regroupe les nouveaux inscrits et les étudiants ajournés.

<b>Nom de l'établissement</b>	<b>Niveau académique</b>	<b>Identité du groupe académique</b>	<b>Nombre de garçons</b>	<b>Nombre de filles</b>
Faculté des langues étrangères, université de Mostaganem	1 <sup>ère</sup> année licence	Groupe 4	07	26
Faculté des langues étrangères, université de Mostaganem	2 <sup>ème</sup> année licence	Groupe 5	02	26
Faculté des langues étrangères, université de Mostaganem	3 <sup>ème</sup> licence	Groupe 6	06	16

**Tableau n° 2: Fiche des groupes académiques observés**



## 2. Techniques de recueil

Le courant interactionniste est principalement basé sur les observations et l'analyse des interactions situées dans une méthodologie de travail axé prioritairement sur les principes de l'analyse conversationnelle. En même temps, une approche actionnelle s'impose pour l'analyse des discours des enseignants qui ont été très coopératifs en participant à des entretiens semi-directifs.

Les principes base de l'ethnométhodologie ont rendu pratique notre expérimentation sur le terrain. A ce propos, Kallmeyer & Schütze disent :

*« Recherche empirique sur des discours produits dans des situations de communication naturelle, recueillis et stockés par des moyens électroniques, transcrits et analysés du point de vue des structures de déroulement de la communication, des activités des participants à l'interaction et/ou des présuppositions ou attributions de significations mises en œuvre par eux » (, 1976, p, 4 cités par Bange, 1992, p, 16)*

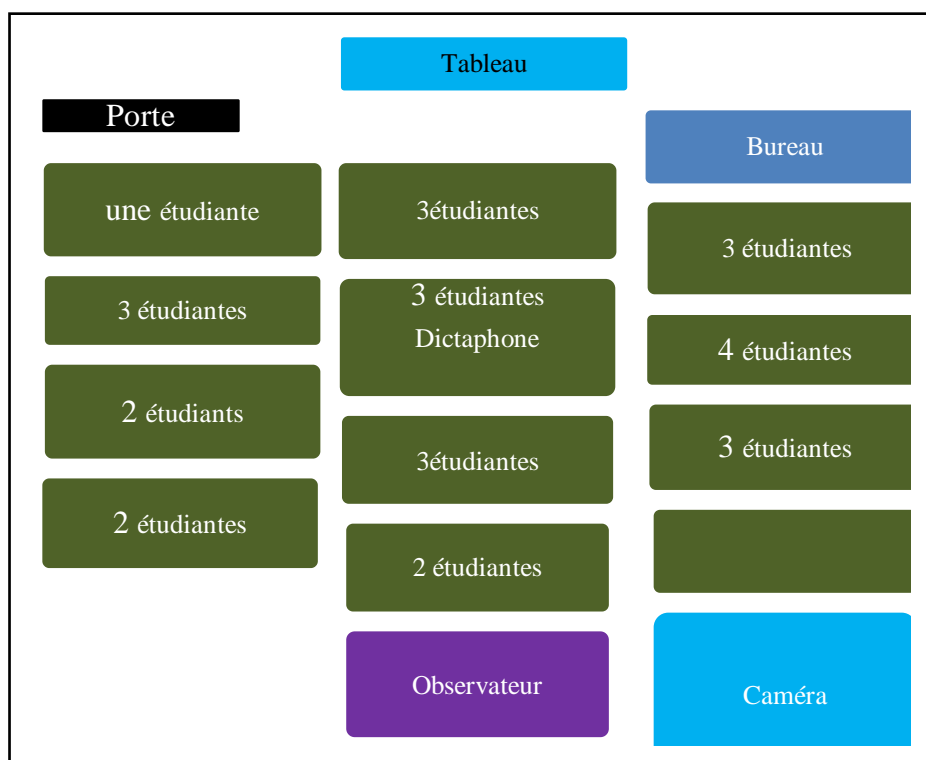
Il est donc nécessaire de procéder à une observation non participante de classes de première, deuxième et troisième année de licence, muni d'un matériel audiovisuel, en vue d'un enregistrement d'interactions verbales dans le cadre des activités d'expression orales. Enquêter à partir des situations interactives permet selon Cicurel et Rivière de « capturer le réel », car il a été procédé à des enregistrements ou filmage, des transcriptions et que l'on est « devant des dires qui ont été effectivement prononcés, c'est de la réalité qu'il s'agit » (2008, p. 261). Les enregistrements sont transcrits selon la convention de l'équipe de (GARS), Groupe Aixoise de Recherche en Syntaxe, tout en établissant quelques modifications pour une meilleure interprétation des séquences compte tenu du contexte particulier dans lequel elles sont produites.

A vrai dire, il est utile de procéder à une confrontation entre la planification proprement dite (support didactique, audio, vidéo ...) et des parties de base de toute interaction, à savoir, l'introduction du thème central de l'activité, les séquences noyaux, et la séquence de clôture du cours.

Tout enseignant sait qu'avant un cours est conçu un plan, qui peut être très précis, ou parfois simplement un canevas. En toute manière un plan existe. L'action enseignante est déjà préconçue. C'est une action qui envisage de favoriser l'accroissement des connaissances des apprenants. Une action enseignante obéit à un plan (un début et une fin), elle est préparée et généralement pré-organisée.

## **2.1 Présentation des cours observés**

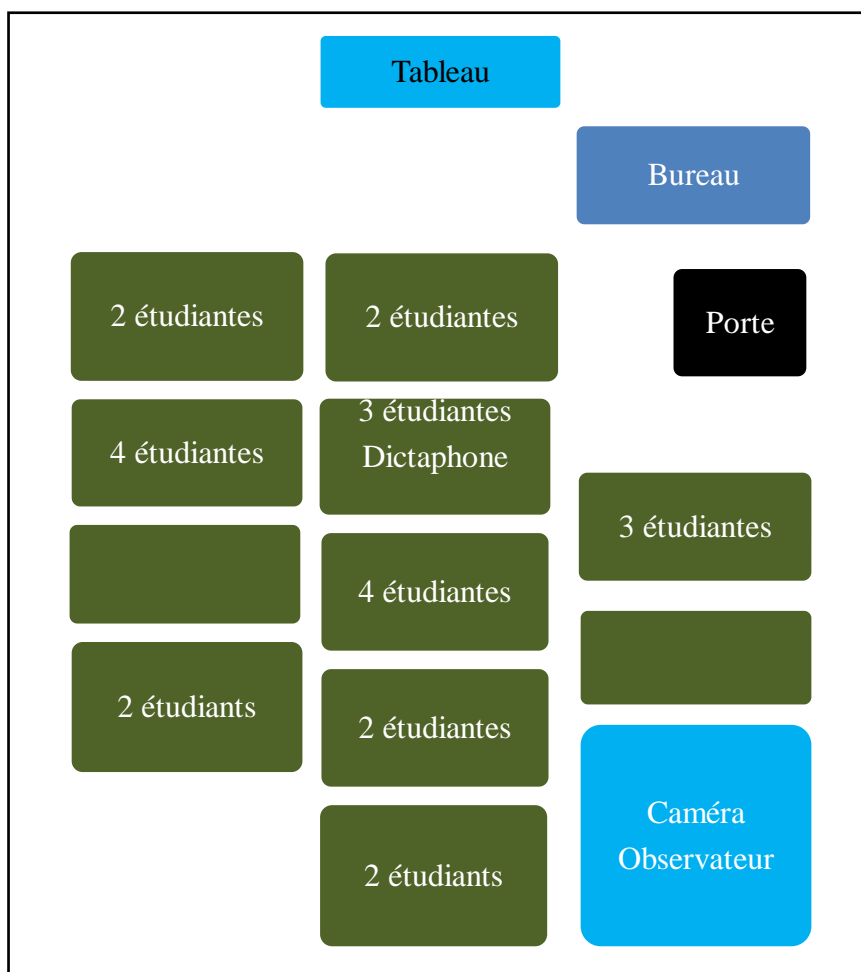
Les expérimentations réalisées ont eu lieu dans des classes ordinaires où les enseignants faisaient habituellement leurs cours. Des classes équipées de tables et de chaises, d'un bureau posé sur une estrade et d'un tableau blanc. Cette disposition de la classe nous a fourni une position frontale qui possède l'avantage d'avoir l'enseignant dans le collimateur de la caméra. D'ailleurs, c'est bien de *l'agir professoral* qu'il s'agit où il est fondamental que l'enseignant puisse regarder le film de son action didactique dans son intégralité. Lors de la première observation, nous avons attendu que le groupe classe soit au complet pour placer notre matériel composé d'une caméra et un dictaphone. Le schéma qui suit représente le plan de la première observation.



**Schéma n°1 : plan de la première observation**

L'enseignant, en nous présentant, a expliqué à ses étudiants de la deuxième licence, les raisons de notre présence. Il leur a demandé d'être spontanés et de ne prêter attention ni à notre présence ni au matériel installé afin d'enregistrer le cours. L'observateur que nous sommes était en position assise au fond de la salle où nous avons filmé le cours dans son intégralité. Nous avons effectué notre deuxième expérimentation avec des étudiants de la deuxième année licence. Cette observation s'est déroulée dans une salle composée de trois rangées. L'enseignante a expliqué à ses étudiants les motifs de notre présence. Elle a essayé de les rassurer en leur expliquant qu'il s'agit d'un cours normal. D'ailleurs, une étudiante a demandé à

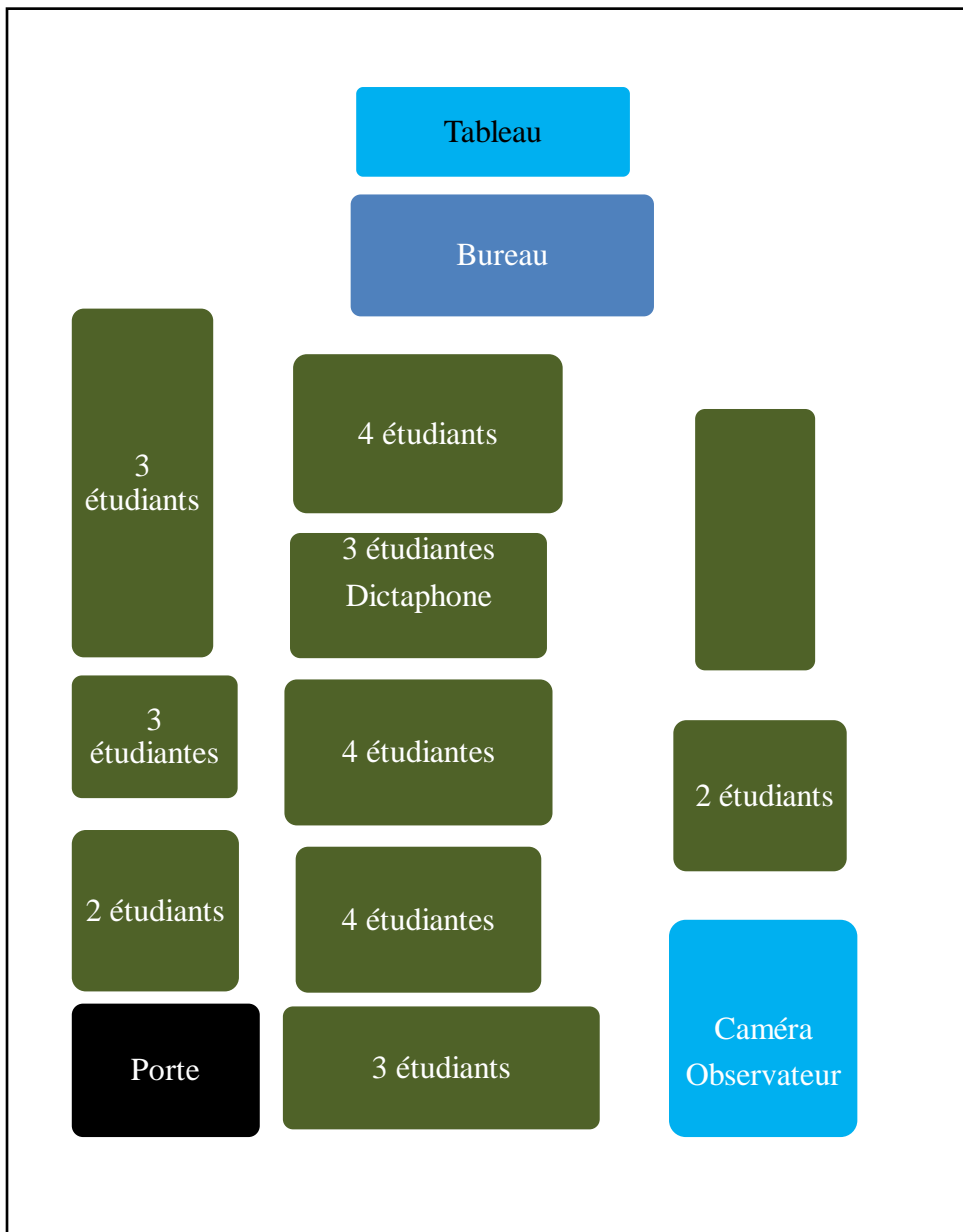
l'enseignant de changer le thème prévu pour cette séance qui était « la blague », mais l'enseignante a décidé de faire ce qui a été prévu.



**Schéma n°2 : plan de la deuxième observation**

Nous nous sommes positionné au fond de la salle qui était bien éclairée. Les conditions de filmage étaient acceptables. Nous étions obligé par moment de faire tourner la caméra pour suivre les mouvements de l'enseignant qui se déplaçait entre les rangs pour faire passer ses étudiants au tableau.

Nous avons suivi le même protocole pour la troisième observation. L'enseignante a pris le temps nécessaire pour installer le data-show puisqu'il s'agissait de la projection d'une vidéo. Après avoir vu la vidéo, l'enseignante a lancé le débat du thème de la séance « l'euthanasie ».



### Schéma n°3 : plan de la troisième observation

Nous précisons que certaines productions émises à voix basse et les interventions provenant du fond de la salle sont difficiles à décoder et transcrire.

D'une manière générale, les observations que nous avons effectuées se sont déroulées dans des conditions espérées par la recherche que nous menons. Le dictaphone placé au milieu des salles a enregistré des dialogues et des commentaires

hors sujets exprimés à voix basse. Ces comportements sont les signes d'une situation authentique et naturelle que nous avons espérée pour notre recherche.

Ce compte rendu descriptif de nos observations a été élaboré à partir des notes prises durant chaque observation. Le caméscope que nous avons utilisé a toujours été placé au fond de la salle car c'est de *l'agir de l'enseignant* qu'il est question dans cette recherche. Nous avons donc fixé l'objectif de l'appareil sur l'enseignant en action pour surveiller ses propos et ses mouvements.

## **2.2 Des séquences précises à analyser**

Le problème thématique des interactions a toujours été l'un des éléments de base de l'analyse conversationnelle. Kerbrat-Orecchioni reconnaît le souci des participants à conduire avec succès la négociation des thèmes, l'ouverture et la clôture des conversations (1990, p. 64).

L'interaction possède donc un ensemble de règles qui l'organisent. Des règles qui gèrent la forme mais aussi le contenu. L'aspect frontal des interactions en classe, nous permet de regrouper les observables pour découvrir la planification des enseignants. En effet toute interaction est organisée comme suit :

*Séquence d'ouverture* : une étape des préliminaires qui décrit les conditions interactives dans lesquelles se réalisent l'introduction du thème central de l'activité orale (imposé ou proposé)

*Séquences noyaux* : une étape qui prend en charges les sous-thèmes traités lors de l'interaction.

*Séquence de clôture* : une étape qui s'intéresse à l'achèvement de l'activité pédagogique

Il est à noter que des moments de déplanification pourraient apparaître à tout moment et d'une manière inattendue.

### 2.3 Conventions de la transcription des interactions verbales

La transcription est selon Arditty est :« le passage de l’oral à l’écrit qui constitue le premier pas du traitement » tout en affirmant que le chercheur n’est limité pas par le recours à un seul type de transcription ou même de représentations des données (Arditty, J, 2005, p. 10). Pour la transcription des interactions que nous avons analysées, nous avons exploité un matériel audio-visuel. Les motifs de choix sont la dimension verbale de la pratique de la langue et l’agir professoral de l’enseignant.

La complexité de transcription phonétique basée sur « la matière phonique » (Blanche-Benveniste, C, 1997, p. 24) et la difficulté de leur interprétation mène à recourir à la transcription orthographique. La convention de la transcription adoptée s’inspire pour une grande partie de celle proposée par l’équipe de GARS tout en apportant certaines modifications personnelles.

Signes conventionnels et modélisation	Signification
(Q)	Signalement des questions
(/)	Auto-interruption
<b>M</b> ex : cer <b>T</b> AINE	Syllabe ou mot accentués
♪	Son bruisé
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
: ex : il parti :ra	Allongement d’une syllabe
→ [ ] ex : [ saha]→ <i>d’accord</i>	Mot ou énoncé étranger à la langue française suivi d’une traduction littérale en italique
[ ] ex [œ.fy.ze ]	Prononciation défectueuse renfermant une transcription en API
<sup>a</sup> ex p <sup>a</sup> tit = petit	Élision d’une voyelle
°	Prononciation d’un schwa
_ (1 seconde) _ _ (2 secondes) _ _ _ (3	Au-delà de trois secondes la durée de la

secondes)	pause est indiquée entre parenthèses.
¢ peren ¢ = parenthèses	Inachèvement d'un mot

**Tableau n° 3: Signes conventionnels de la transcription des interactions verbales**

Pour ce qui est des interjections et des régulateurs d'écoute, ils sont traduits en fonction de l'enregistrement. En revanche, les apartés et les commentaires hors sujets qui tendent à se proliférer surtout au début de chaque expérimentation ne sont pas transcrits. Nous proposons à présent la table des conventions de transcription :

1. Majuscule : pour les noms propres
2. Interruption avec coupure de la bande ///
3. Incompréhension : xxx (autant de x que de syllabes discernables)
4. Multi-transcription
5. Chevauchement .....
6. Commentaire de l'observateur-transcripteur (...)
7. Amorce d'un mot + par exemple
8. Discours rapporté : « »
9. Syllabation : ...

Nous ajoutons à ce protocole de la transcription, les abréviations qui permettent de désigner les locuteurs tout en préservant l'anonymat. Nous remarquons que les enseignants désignent les apprenants par leur prénom ou leur nom de famille, lesquels font forcément corps avec l'enregistrement.

10. Pr : le professeur
11. Ap : garçon
12. Apte : fille
13. Aps : groupe d'apprenants

Il est utile de faire remarquer que les mots arabes contenant des sons qui n'existent pas dans l'alphabet du français sont transcrits d'après le modèle qui figure dans le tableau ci-dessous.



ط	T
خ	Kh
ح	Hh
ق	Q
ث	Tt
ر	R
هـ	H
غ	R
ذ	Th
ع	A

**Tableau n° 4 : Sons arabes et leurs équivalents en français**

### **3. La dynamique des entretiens**

Le caractère instable du discours construit lors de l'entretien prédispose un couple interviewer/interviewé à un espace discursif garanti par un meneur du jeu et du sentiment de mis en demeure des personnes interrogées.

Blanchet montre que la coïncidence de quelques principes et recommandations avec la tenue d'un entretien, incite à la flexibilité et l'appui des relances. Il consent dans des termes clairs que l'interviewer ne doit pas ignorer que les interventions qui lui viennent à l'esprit ne sont pas toutes bonnes à dire, qu'elles doivent faire l'objet d'un tri qui tient compte du contrat, mais qu'il est capable de modifier les paramètres de ce même contrat en adoptant une stratégie d'intervention spécifique selon le contexte (Blanchet, A, 2004, p. 159).

Relancer, reformuler, réajuster, rétablir, insister [...] et pourquoi ne pas rejeter si besoin est, représentent un ensemble d'actes qui permettent de soustraire le contrat de communication. En effet, les modalités d'intervention de l'enquêteur s'activent dans des entretiens semi-directifs. Elles ne doivent pas nécessairement fonctionner dans la neutralité ou dans l'ordre de la planification des questions qui

visent le traitement d'un point précis. L'objectif de la relance est de lancer le cours de l'entretien qui biaise en agissant par rétro-action. En ce sens, elle se définit comme une « sorte de paraphrase plus au moins déductive ou plus au moins fidèles, qui est une intervention subordonnée, s'inscrivant dans une thématique développée par l'interviewé » (Blanchet, A & Gottman, A, 1992, p. 82). D'ailleurs, les questions directes (qui sont des actes initiatifs) ne s'opposent aucunement aux arguments avancés, mais qui se dissimulent dans le discours de l'interviewé qui joue le rôle d'acte directeur dans le dialogue. Ces auteurs ajoutent que les relances ne définissent pas les thèmes à évoquer, elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus qui lui sont soumis, appelés par analogie actes réactifs (*ibid.*).

### **3.1 L'entretien réflexif**

Pourquoi interviewer ? L'entretien relève, comme toutes les pratiques langagières, de la catégorie des interactions verbales. Le modèle de l'énonciation d'un entretien fait que les deux interlocuteurs participent activement à la construction de l'énoncé et que toute énonciation est une co-énonciation. « L'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés. Tout mot comporte *deux faces*. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un. Il constitue *justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur.* » (Bakhtine, 1977, p. 123).

En se rapportant aux dire de Blanchet et de Gottman, l'entretien présente l'avantage d'être « un instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal » (Blanchet & Gottman, 1992 : 41)

En effet, l'entretien représente pour nous un support d'une grande importance puisqu'il va contribuer à la verbalisation des motifs de l'action des enseignants. Pour l'observateur, l'intérêt pour l'action d'autrui mène pratiquement à la même finalité puisqu'il projette avant tout de saisir sa *genèse* (Cicurel, 2005 : 184) et par

rebondissement le sens que son interviewé arrive à lui attribuer au travers des questions dirigées.

Les deux acteurs de l'entretien se trouvent impliqués dans une sorte de défense contre les motifs qui se cachent derrière certaines situations complexes de l'action enseignante. Le recours à l'interview se justifie donc largement et mérite sa place dans la problématique de la mise en œuvre de l'action enseignante en classe.

Dans ce cas, l'entretien réflexif est certainement un outil d'investigation d'une grande importance. C'est une notion qui renvoie à un processus de réflexion sur l'action enseignante. Perrenoud, en distingue deux processus mentaux qui réfèrent tant à l'idée de réfléchir au moment de l'action en s'interrogeant sur ce qui est en train de se produire ou à ce qui pourrait se produire qu'à l'idée d'y réfléchir rétrospectivement (2001, pp. 30, 31). Actuellement, la méthode de l'auto-confrontation visant à confronter l'acteur à son activité par le biais d'enregistrement est une tendance pour atteindre cet objectif. Ce processus donne à l'acteur la possibilité de se voir et de faire une observation personnelle. « L'auto-confrontation consiste à recueillir le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces écrites de son action passée » et cela peut se présenter sous la forme de notes écrites après la transcription de l'enregistrement audio ou audio-visuel (Amigues, 2003 : 9).

Pour le cas de notre recherche, nous avons choisi l'auto-confrontation simple. Ce mode recueil de données met à contribution un seul sujet « confronté aux images de sa propre activité » et le chercheur auquel il adresse ses commentaires » (Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L, 2000, p. 4). D'une part, parce que notre recherche ne s'inscrit pas dans un projet de formation, d'autre part, le caractère unique de l'agir professoral nécessite une attention particulière voire méritée.

### 3.2 La structure des entretiens

Il est à remarquer que chaque entretien représente un événement solitaire. C'est pourquoi, il ne faut pas trop s'attacher au schéma de questionnement prévu d'avance. D'ailleurs, au cours de l'interaction entre l'interviewer et l'interviewé, nous remarquons la progression de l'entretien en train de prendre forme, notamment via les relances qui donnent plus de souffle et des coups de pouce à l'interviewé pour ne pas trop l'étouffer par des questions en série.

#### Extrait de l'entretien n°1

- 1- **Wer** : à la fin de chaque blague racontée par l'un de vos étudiants vous demandez aux autres de lui faire des reproches
- 2- **Wé** : alors je sais pas si j'ai utilisé ce terme
- 3- **Wer** : des remarques
- 4- **Wé** : je préfère des remarques parce que des reproches c'est attaques et heu
- 5- **Wer** : alors pourquoi cette stratégie Q

L'objectif principal est d'obtenir des informations relatives au sens de l'action des professeurs. Nous avons opté pour un entretien à caractère d'un interrogatoire. Nous avons pris donc l'option pour un entretien semi-directif « qui combine une attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points précis » (Berthier, 1998. p. 57). Notre entretien de base, visant à poser objectivement nos résultats obtenus, recoupe un schéma mesuré à double titre. Il s'agit de poser des questions à caractère général, tandis que d'autres sont beaucoup plus spécifiques. Chaque entretien exige des éléments incontournables que nous appelons « *les constantes* » suivies selon les besoins de relances qui servent à renforcer les données de la question ouverte :

La question de départ correspond à la séquence d'ouverture et lance l'entretien. Elle vise le thème central de l'activité de la technique d'expression orale préparée par l'enseignant. Son but est de savoir si le thème de la séance a été déjà discuté préalablement. Pour éclairer ce point, nous avons établi le modèle suivant :

*Pensez-vous que le thème de l'activité orale que vous avez présenté est facilement exploitable ?*

La relance : *a-t-il fait l'objet d'une négociation préalable ?*

La question de mise en route qui fait amorcer les séquences noyaux et permet de contrôler le mode de déroulement de l'activité (souple/rigide) :

*À votre avis, comment trouvez-vous les négociations ou les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ?*

La relance : *vous ont-elles parues souples ou rigides au niveau de la gestion interactionnelle ?*

La question de clôture correspond à la séquence de clôture suivie d'une question de mise en perspective de l'agir de l'enseignant interviewé :

*Qu'est-ce qui a motivé pour vous cette façon de procéder ou de clôturer l'activité ?*

*Etes-vous convaincu du travail présenté ou projetez-vous d'apporter des modifications à l'avenir ?*

Les questions à caractère particulier visent l'explication de la gestion interactionnelle de la thématique du cours de l'activité de l'oral. En revanche, elles doivent être liées au contexte de l'activité qui diffère selon le thème et la réaction des co-auteurs (enseignant-apprenants).

Pour des raisons éthiques, nos sujets interviewés ont eu droit à la vidéo du cours, à son enregistrement audio, et à une version papier contenant la transcription des séquences ponctuées avant le passage à l'entretien. A ce propos, le psychothérapeute et le spécialiste des entretiens d'explicitation Vermersch met comme condition pour la validité de l'entretien, la confrontation de la verbalisation recueillie et les traces de la tâche exécutée (1991, p. 65). L'interprétation en mots de la réflexion des enquêtés implique la mise en évocation des ces derniers par rapport à l'action passée. La confrontation du passé avec le moment présent est éclairée par

le bon vouloir des enquêtés à commenter leur action à l'aide de l'enregistrement audio-visuel.

Les enseignants sont sollicités à commenter leur action enseignante en donnant des explications pour répondre aux questions de l'entretien menus d'une version écrite de ce dernier. Les séquences choisies sont numérotées et intitulées afin de préciser le point thématique abordé. Nous arrêtons le visionnage du film au moment de l'entretien à la demande de nos enquêtés pour qu'ils donnent des commentaires libres sur des séquences ou des moments qu'ils jugent eux-mêmes significatifs. Les questions élaborées portent sur l'ensemble de l'interaction. Autrement dit, les questions touchent la totalité du cours du début jusqu'à la fin et exigent une réflexion préalable en s'appuyant sur la vidéo en fonction du thème de la question posée.

### **3.3 Un descriptif des entretiens**

Les trois entretiens ont été organisés au niveau du département de français à la faculté des langues étrangères à l'université de Mostaganem. Les entretiens réalisés ne dépassent pas un quart d'heure. Le premier a eu lieu le 25/04/2016 à 09 heures, le deuxième s'est déroulé le 26/04 /2016 à 13heures, un dernier entretien a eu lieu le 07/11/ 2016 à 10 heure. Les entretiens réalisés n'ont pas dépassé la durée de 15 minutes. Nous avons demandé aux enseignants de s'assurer que les salles prévues à cette expérimentation soient libres pour une durée d'une demie heure minimum. Pour susciter l'évocation de l'action passée, nous avons suggéré aux enseignants de programmer les entretiens dans les mêmes salles où les cours enregistrés ont eu lieu. En effet, tous nos entretiens ont bénéficié de cet avantage. Les propos fournis lors de ces entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

D'une manière générale, les entretiens se sont déroulés dans des conditions espérées et nous avons eu des enregistrements exploitables pour notre recherche. Les salles réservées à cette fin ont été fermées, éclairées et silencieuses. Nous avons opté pour une posture en face-à-face entre l'interviewé et l'interviewer. Nous avons installé sur la table qui nous sépare le matériel d'enregistrement et la vidéo du cours

filmé avec un son réduit. Cette démarche a permis de mettre les enseignants en situation d'auto-confrontation.

### **3.3.1 Mode de transcription des entretiens**

Le recueil d'un nouveau corpus nécessite un deuxième code de transcription. Le code de transcription des entretiens enregistrés est inspiré des conventions de l'équipe de recherche (DELECA), Discours d'Enseignement, Langue en Contact, Appropriation Linguistique, co-dirigée par Cicurel et Véronique (2001, 2003). Ce groupe s'intéresse spécifiquement à l'étude du répertoire didactique des enseignants stagiaires en F.L.E en exploitant toutes les ressources qui permettent de lever le voile sur la face cachée de la leçon à l'observateur : enregistrement des interactions verbales, préparation des activités, compte rendu collectif, entretien ultérieur etc. Voici à présent les principaux signes qui facilitent la lecture de nos entretiens :

- 1- + pause courte
- 2- ++ ou +++ pause plus longue
- 3- MAJUSCULE : mot ou syllabe accentuée
- 4- = : allongement syllabique
- 5- ↑ intonation montante
- 6- x-x-x : syllabation
- 7- XXX : séquence inaudible
- 8- O : élision (Cicurel, 2007, p. 22)

La même équipe utilise pour la distinction entre les tours de parole dans l'entretien des numéros dans un ordre croissant tout comme dans les interactions verbales. Nous ajoutons d'autres signes qui permettent d'interpréter les entretiens et d'identifier les interlocuteurs.

- 9- Q : question
- 10- ..... : chevauchement
- 11- I : inachèvement
- 12- ↓ : intonation descendante
- 13- ↑ : intonation montante

- 14- 1 : 1 : le numéro des tours de parole est indiqué en chiffre et en gras
- 15- Wer : interviewer (l'enquêteur)
- 16- Wé :interviewé (l'enseignant)



**Partie III**  
**Analyse des données**

# **Chapitre I**

## **Analyse des interactions verbales en classe de langue**

## **Introduction**

Nous allons découvrir dans ce chapitre les principaux fondements de la communication en classe de langue et les modèles et les paramètres qui nous permettront de s'interroger d'une façon plus détaillée sur l'agir de l'enseignant. En effet, nous allons mettre en lumière les façons de faire de l'enseignant en classe et les conditions dans lesquelles se fait la transmission des contenus.

Les interactions verbales issues d'un contexte d'enseignement/apprentissage sont spécifiques dans la mesure où elles se passent dans un cadre participatif (enseignant/apprenant). L'objectif de ces interactions est l'apprentissage de la langue à l'aide des activités programmées. Tout cela se passe dans un cadre institutionnel qui influe énormément sur le déroulement interactionnel. La classe est le lieu de l'observation qui permet d'identifier la nature des données langagières et leur utilisation par les différents acteurs. Elle nous permet de découvrir les fonctionnements énonciatifs et la façon d'utiliser une langue propre à la situation. Un cours de langue est fait à partir d'un certains nombres de traits qui constituent le cadre d'analyse des interactions en classe de langue (un cadre spatio-temporel, des interactants, un objectif, un contenu, un rituel, un canal et des stratégies discursives)

### **1. La dynamique interactionnelle en classe de langue**

#### **1.1 Les stratégies d'introduction des thèmes centraux**

Le thème d'une activité didactique peut être introduit directement par l'enseignant ou négocié avec ses apprenants. Nous allons analyser dans les trois cours enregistrés, la manière d'introduire le thème centrale de l'activité de l'expression orale. Cela nous permet de découvrir la stratégie employée par chaque enseignant pour réaliser cette tâche. Notre analyse est inspirée des stratégies identifiées par Button et Casey, 1995, 1990 ; Keller, 1972 ; Schegloff, 1980 et retravaillées sur la base de conversations en français par De Fornel en 1986 et par Berthoud et Mondada en 1985 et 1996. Pour préserver l'authenticité de notre corpus, les références utilisées indiquent le numéro réel du premier et du dernier tour de parole selon la transcription des cours enregistrés en annexe.

### 1.1.1 L'introduction du thème central du premier cours

La séquence d'ouverture de ce cours contient deux parties. La pré-séquence présentée par l'enseignante dès le premier tour de parole, dans laquelle elle a exposé les objectifs et les difficultés rencontrées dans l'activité de l'expression orale en première année licence (les difficultés psychologiques, les difficultés linguistiques et les difficultés physiologiques). D'après Schegloff, ces préliminaires conversationnels sont une condition indispensable mais pas obligatoire qui précède l'introduction. Selon Berthoud « le maniement de ces préliminaires participe donc directement dans l'aisance discursive et du contrôle de l'interaction » (1996, p. 33).

1. Pr : alors l'objectif puisque ils font l'oral+ puisque ils font l'orale ( *nous avons demandé à une étudiante de changer de place parce qu'elle était assise devant la caméra*) donc l'objectif vous vous rappelez c'est bon de rappeler ça l'objectif étant donné qu'ils font l'oral en première deuxième jusqu'en troisième année c'est dit qu'on va laisser les exposés l'expression libre pour la troisième année donc en première année c'est beaucoup plus des activités où ils doivent apprendre à surmonter certaines difficultés qu'ils ont à l'oral parmi ces difficultés vous vous rappelez on avez parlé du stress on avez parlé des difficultés psychologiques des difficultés physiologiques et certaines difficultés linguistiques alors les difficultés (*sourire de l'enseignante*) les difficultés psychologiques j'allais faire une bourde (*rire des étudiants*) les difficultés psychologiques les difficultés psychologiques c'était tout ce qui est du au stress heu à l'angoisse voilà on a essayé de voir ceci et le voit toujours à travers les activités ludiques à travers la gestuelle on a dit il faut utiliser son corps ça peut aider utiliser la gestuelle utiliser l'espace occuper l'espace les mimiques etc pour l'activité heu plutôt la difficulté physiologique on ne constate pas finalement on a pas vu des cas en tout cas moi j'ai pas vu des cas où des étudiants avaient quelques problème physiologiques genre bégaiement défaut de langue etc heu non sauf pour certains qui chuchotent qui ne parlent pas qui n'articule pas on essaie de les faire parler - - - on a quelques cas mais je pense que ça commence comme même à heu voilà la machine fonctionne mieux maintenant les difficultés heu heu linguistique ça se travaille aussi au fur et mesure l'enrichissement du lexique quand on du mal à trouver les mots etc ça reste toujours un problème ça reste toujours un problème mais au fur et mesure vous allez voir vous allez surmonter ceci↓ voilà pour ce qui est des la grammaire j'espère que mes étudiants profitent des cours de grammaire qu'ils ont des cours de phonétique aussi pour investir tout ceci à leur l'activité orale alors on a vu pleine d'activité on est arrivé à l'activité où il était question de raconter xxx bien sûr il ya la description il y a raconter il y a l'exposé p<sup>a</sup>tit à p<sup>a</sup>tit enfin le texte descriptif expositif et tout ça comme on ne peut pas leur exiger heu de faire des textes longs parce que c'est l'oral l'approche du récit on a préféré l'abordé à travers l'histoire drôle - d'accord
2. Aps : oui

La deuxième partie est liée directement à l'introduction du thème central et commence dès le troisième tour de parole. L'enseignante déclare directement le thème central de l'activité : *l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en restant à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q* . Comme le montre la suite de cette séquence d'ouverture.

3. Pr : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en restant à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc
4. A : c'est l'élément qui fait rire
5. Pr : voilà donc on avait déjà discuté de la préparation de l'histoire drôle la semaine passée et heu j'ai on a déjà entendu quelques histoires drôles un peu improvisées parce que les étudiants n'ont pas l'habitude de raconter des histoires drôles en français par contre heu il y en a qui ont essayé de traduire ça a marché pour certains pas pour d'autres parce que on déjà dit on a toujours du mal à traduire d'une langue à une autre d'ailleurs vous faites un module une matière de traduction
6. Aps : en deuxième année
7. Pr : ah vous allez faire ça en deuxième année vous allez voir plus tard bref on a en tout cas on a essayé de heu de mettre nos étudiants dans le la situation de communication qu'est le récit drôle d'accord ! alors aujourd'hui normalement ils ont tous choisi j'espère qu'ils ont tous et tout choisi une histoire drôle donc normalement M. SETTOUF vous tombez bien vous allez vous amuser vous allez rire vous allez rire alors on va écouter on va écouter quelque uns je sais pas on aura pas on auras assez de temps pour écouter tout le monde d'accord ! on écouter quelque uns et on continuera demain parce que ce sont des activités qui se font au fur et mesure alors qui veut passer un volontaire ou fait passer par ordre alphabétique Q

Schegloff dit que la phrase qui vient après les préliminaires conversationnels s'appelle l'*anchor position*. En somme, la stratégie appliquée par l'enseignante dans l'introduction du thème central est basée sur le principe de la progressivité thématique dans la mesure où elle annonce l'axe dans lequel va s'inscrire le thème central et l'*anchor position* qui permet au thème central de devenir un objet d'une prédication et d'un développement.

### 1.1.2 L'introduction du thème central du deuxième cours [1-166]

1. Pr : bien donc **rappelez-vous** on a commencé à parler de la communication non verbale d'accord ! et on a déjà commencé à parler sur les deux éléments qui influent d'une façon directe et non directe sur la communication orale à savoir le territoire et la proximité puis par la suite on a commencé à aborder la première technique d'ordre **non verbale dans la communication orale** à savoir la posture alors Mesloub dites nous un peu ce que nous avons dit à propos de la posture j'ai pas dit lisez moi tout simplement dites moi ce que on a dit par rapport la posture
2. A : la posture c'est la position de se tenir

(Voir le reste des tours de parole en annexe)

165. Pr : Énervé ou bien quand oN EST PAS INTÉRESSÉ d'accord genre je suis dans une conversation avec une personne ou bien avec un groupe de personne et là je vois que le sujet ne m'intéresse pas OU bien même si le sujet m'intéresse et que les autres ne prennent pas en considération ce que j'étais entrain de dire donc là donc là je peux faire je prends un pas vers l'arrière et ME déconnecter en quelque de ce groupe là ou bien de la personne ça veut au lieu de leur dire voilà c'est un bon c'est un sujet qui m'intéresse pas je me casse donc là je peux la faire de façon indirect de façon plus polie d'accord↑ donc tout simplement en optant pour la posture du rejet d'accord↑ donc si je me trompe pas on s'est arrêté sur ce point la fois passée
166. As : Oui

- 
167. Pr : *et on s'est mis d'accord dès la séance d'aujourd'hui on va découvrir le deuxième on va dire la deuxième technique d'expression orale de type non verbale* bien donc rappelez-vous on s'est mis d'accord à ce que au niveau par exemple de l'avancement au niveau de la découverte de ces différentes techniques c'est dans un ordre chronologique et dans un ordre logique on commence par la plus importante et on va y aller vers je vais pas dire la moins importante mais vers la la technique qui demande moins d'effort d'accord↑ ce moment (mot en arabe) avec la posture puisque la posture en quelque sorte elle englobe tout les autres techniques selon vous quelle est la technique qui vient en deuxième position **Q** ça veut dire la technique qui a le plus d'ampleur le plus heu on va dire heu d'utilisation quand heu on est dans une situation de communication non verbale
168. A : le geste
169. Pr : le geste

Dans le deuxième cours, il a fallu 167 tours de parole pour arriver au thème prévu de la séance. Ces tours de parole se caractérisent par une série de question réponse pour faire rappel de ce qui a été fait pendant la séance précédente. L'enseignant utilise cette stratégie parce que son cours s'inscrit dans la continuité de l'unité globale (*la communication non verbale*) qui s'étale sur tout le semestre.

Les prédictions sur le choix du thème montrent une orientation thématique. Cette stratégie s'appelle *itemised news enquiries* (Berthoud, 1996, p. 36). En effet, elle est appliquée lorsqu'un interactant A pose une question à un interactant B en vue de développer un topic de son choix sans vouloir l'imposer. L'interactant A attend à ce que son interlocuteur apporte des informations complémentaires. Le résultat de cette stratégie prend forme dans la réponse d'un apprenant dans le tour de parole 168 *le geste* et la confirmation de cette réponse par l'enseignant.

### 1.1.3 L'introduction du thème central de troisième cours [1-2]

1. Pr : bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier thème de débat donc c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position (*l'enseignante a pris le temps nécessaire pour installer le data show parce qu'il s'agissait de la projection d'une vidéo qui a durée 10 minutes et dont le thème était l'histoire d'une femme qui a aidé son père à mourir [l'euthanasie]*) bien cette partie concerne donc l'euthanasie vous avez compris qu'est ce que ça veut dire l'euthanasie Q
2. Aps : oui

Dans le troisième cours, l'enseignante annonce directement le thème central de l'activité et ne laisse aucune chance à ses apprenants de le négocier : *bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier **thème** de débat donc c'est moi qui vais ouvrir le débat*. Cette stratégie d'introduire le thème central est appelée *new announcement*, c'est une prérogative réservée uniquement à l'enseignant. Il joue le rôle d'un titre « un *headline news*, indiquant ce dont il est question [...] » (Berthoud & Mondada). L'enseignante met un point d'ordre pour commencer sa leçon à travers des indices communicationnels : « *bien pour aujourd'hui* ». À cette mise en ordre s'ajoute des préliminaires d'ordre cérémonial dans le but d'impliquer ses apprenants dans le débat et de maintenir le contact avec eux. Le cadrage interactionnel dans cette séquence d'ouverture minimise la contrainte dans l'introduction du thème central en l'imposant d'une façon explicite par l'enseignante.

À travers l'introduction des thèmes centraux, nous pouvons constater que l'enseignant a le monopole du guidage thématique ; c'est lui qui introduit le thème général et initie la majorité des échanges. Dans ce contexte, peu d'initiative est laissée aux apprenants. En effet, l'enseignant détermine entièrement la structure thématique

puisqu'il conduit (par des questions) les apprenants vers des réponses qu'il attend, les enfermant ainsi dans un rôle uniquement réactif

## 1.2 Des opportunités à saisir pour susciter de l'apprentissage

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage, l'interaction verbale est un passage inévitable qui va de l'acteur enseignant à l'acteur apprenant. Cependant, les prises de parole des apprenants montrent qu'ils tentent de saisir des occasions afin de prendre ou reprendre la maîtrise de leur apprentissage. Un apprentissage qui peut prendre différentes formes :

- Exprimer un besoin d'aide à la compréhension. En effet, l'apprenant pose des questions, formule des demandes d'informations supplémentaires pour comprendre le fonctionnement de l'activité didactique proposée.

### Extrait du corpus. C

64. Apte : madame
65. Pr : oui
66. Apte : madame donc l'euthanasie a un rapport avec la dignité Q
67. Pr : c'est ce qu'elle essaie de dire la dame pour elle les arguments de la dame à quel moment elle a parlé de la dignité Q A quel moment est-ce que l'argument de la dame était la dignité Q quand est-ce qu'elle a utilisé cet argument Q
68. Ap : quand elle a évoqué l'activité de son père
69. Pr : alors elle disait mon père c'était quelqu'un d'actif encore
70. Aps : qui sortait
71. Pr : qui sortait beaucoup
72. Aps : qui voyageait beaucoup qui aimait la vie
73. Pr : alors qui est actif qui est dynamique qui aimait la vie qui avait peut-être un statut social important et quel rapport ça a avec la dignité Q expliquez moi
74. Apte : il a perdu tout ça quand il est malade

L'étudiante cherche à trouver le rapport entre la dignité et le fait de demander d'être euthanasié. En faisant référence à la vidéo utilisée, l'enseignante tente d'expliquer progressivement et à l'aide des interventions de ses apprenants le lien entre les deux concepts. Donc, l'étudiante exprime un besoin d'informations supplémentaire afin de mettre un lien entre les deux concepts (la dignité et l'euthanasie). L'apprenant a besoin de ce genre



d'informations supplémentaire afin de pouvoir poursuivre la progression de la thématique globale de l'activité didactique prévue.

- Se focaliser sur un terme nouveau, même si le thème central du cours porte sur autre chose. En effet, l'enseignant cherche toujours à défendre son territoire car le sujet apprenant vérifie constamment s'il n'y a pas de contradiction dans les informations données par son enseignant.

### Extrait du corpus C

163. Pr : d'accord ce qui est intéressant c'est quand tu m'as dit cette personne n'est pas assez malade pour demander heu ... qui décide de la douleur est-ce qu'elle est assez grande ou pas Q
164. Aps : le médecin oui le médecin
165. Ap : le degré de la douleur
166. Pr : oui parfois
167. Apte : mais surtout le patient parce que c'est lui qui décide xxx
168. Pr : est-ce que la douleur est la même pour tout le monde Q
169. Aps : non non
170. Pr : est-ce que nous pouvons tous supporter la même douleur Q est- ce que il y a un parcomètre de la douleur Q
171. Aps : non
172. Pr : est-ce qu'il y a un seuil Q des unités de mesure de la douleur Q
173. Aps : non
174. Pr : donc si moi je peux supporter - - heu une grise de dent d'autres ne peuvent pas la supporter si heu la douleur est donc est vraiment très relative très personnelle et il n'existe pas de de seuil de douleur pour ah là il souffre trop on l'aider à mourir il ne souffre pas assez il peut continuer donc de point du vue du médecin ce n'est pas heu la douleur qui justifie l'euthanasie c'est plutôt la science.

Dans cet extrait, l'enseignante explique en détail la notion de la douleur qui est relative et personnelle. Il n'existe pas un parcomètre, ni des unités de mesure de la douleur. L'illustration donnée par l'enseignante sur la notion de la douleur qui n'est pas le thème central de l'activité a pour but d'enlever l'ambigüité sur les situations dans lesquelles le patient a le droit d'être euthanasié. Cette stratégie facilite la tâche de l'enseignante dans la mesure où elle participe à la progression de la thématique globale de l'activité.

## Extrait du corpus A

- 148.Pr : Safia a pris le temps nécessaire pour expliquer d'abord que les Ecossais sont réputés aussi avares oui moi je savais pas  
149.Apte : moi aussi je crois que c'étaient les Juifs en général c'est les Juifs sur lesquels on fait des plats comme ça  
150.Pr : oui Juifs pas dans le sens avare mais beaucoup plus  
151.Apte : argent  
152.Pr : voilà  
153.Apte : ils sont matérialistes  
154.Pr : voilà réputés des professionnels dans le domaine c'es-à-dire personne ne peut les avoir dans les calculs aussi

Dans cet extrait, l'enseignante discute avec ses apprenants un point qui sort du thème central de l'activité. En effet, elle ne savait pas que les Ecossais sont des gens avares. Une étudiante intervient pour donner son point de vue en évoquant les Juifs comme des gens avares. L'enseignante précise ce point en expliquant à ses étudiants que les Juifs sont forts en matière de calcul. Cette stratégie contribue à la compréhension de la blague racontée par l'apprenante. Ce qui signifie que l'apprentissage est un processus cognitif personnel.

### 1.3 Transgression de la thématique prévue

L'apprenant est rarement sollicité à introduire le thème dans une interaction didactique. Le thème d'une leçon est soit imposé par l'enseignant soit proposé à la négociation avec les apprenants. C'est une prérogative réservée à l'enseignant. Pour maintenir l'avancée de la thématique prévue et l'interaction en classe, l'enseignant se trouve obligé d'utiliser la ruse pour éviter une *transgression*<sup>18</sup> quelconque. En effet, la transgression est donc le fait de changer totalement ou partiellement la direction du thème central de l'activité didactique prévue.

## Extrait du corpus A

83. Pr : attention Hayet c'est blague que tu as traduite je vous ai dit la dernière fois il y a parfois il est impossible de traduire  
84. Apte : mais madame juste le mot (*mot en arabe*)  
85. Pr : mais je vous ai dit vous pouvez chercher justement je vous ai donné assez de temps de xxx sur internet par exemple vous trouvez des histoires - - - parce que là on arrive pas à te suivre parce que ce qu'il lui a dit il lui a dit en arabe Q  
86. Apte : oui

---

<sup>18</sup> L'agir professoral est constamment tiraillé entre un projet/ programme accompagné de principes d'enseignement et la mise en œuvre de projet qui se fait avec des participants dont il faut solliciter l'attention, mesurer le travail, qu'il faut encourager aussi (Bigot, V., Cadet, L. 2011, p. 66).

87. Pr : je vous ai dit toute fois vous vous rappelez je vous ai dit la dernière fois vous pouvez faire appel à des emprunts utilisez un mot ou deux en arabe à l'intérieur de votre texte mais tous les propos là on ne peut pas comprendre

Dans cet extrait, il s'agit de raconter une blague. L'étudiante a trouvé des difficultés pour faire un transfert de la langue arabe à la langue française. Cet échec mène l'apprenante loin du thème central prévu. L'enseignante tente de lui expliquer que la traduction ne réussit pas dans tous les cas « *parce que là on arrive pas à te suivre ...* ».

### Extrait du corpus C

223. apte : madame

224. Pr : oui

225. Apte : madame je suis contre heu je suis contre et j'ai lié mon opinion avec le terme entre parenthèses le devoir le devoir d'intelligence le devoir d'intelligence je peux le définir par quoi qui c'est quel sens je donne à ma vie et quel sens je donne à mon temps et est-ce que j'ai envie de vivre cette vie Q donc heu quelqu'un qui souffre il sait que la douleur fait partie de la nostalgie de la nostalgie qu'il produit l'indifférence mais il faut toujours garder l'espoir on comprend il faut comprendre heu quelle est la situation dans la vie Q

226. Pr : et donc tu avais trois questions parmi ces trois questions il y avait est-ce que je veux vivre cette vie Q

227. Apte : est-ce que j'ai l'envie de vivre cette vie Q

228. Pr : et si je dis non je fais quoi Q non je n'ai pas envie de mener cette vie je fais quoi Q et donc et donc ta question elle mène vers le suicide↑ dans le cas où c'est non je fais quoi Q je la change je change ma vie il plus facile de changer sa vie que de suicider hein par exemple heu voilà je reprends des études heu je fais autre chose je fais autre métier donc ta question elle va mener vers le suicide heu

229. Apte : xxxx

230. Pr : non la réflexion est très bonne tu as raison de réfléchir et de poser des questions (*l'enseignante fait la remarque à un étudiant qui ne cesse pas de parler à son camarade*) là on parle de philosophie là en train de parler de réflexion on parle des questions et toi - - d'accord mais le choix de ta question peut mener peut déboucher vers le suicide et c'est ce que tu es en train de contredire justement tu dis non je suis contre mais tu vas vers le suicide

Au début de cet extrait, l'étudiante a introduit un thème qui n'a aucune relation avec le thème de l'activité (le devoir d'intelligence), mais à un moment donné elle a posé une question qui se rapproche plus au moins du thème prévu. L'enseignante a profité de cette question afin de réorienter l'étudiante vers thème initial (*et donc tu avais trois questions parmi ces trois questions il y avait est-ce que je veux vivre cette vie Q*). En effet, elle développe cette question pour enrichir

le débat et tente de motiver l'étudiante pour qu'elle pose ce genre de question (*la réflexion est très bonne tu as raison de réfléchir et de poser des questions*).

Face à ce phénomène de détopicalisation, nous pouvons dire que l'hypothèse du risque zéro dans la planification de l'action professorale n'existe pas. Le tout sécuritaire chez l'enseignant est un objectif du premier rang dans l'agenda pré-pédagogique de l'enseignant. Cette stratégie lui permet de ne pas ployer devant des contre-projets mettant en péril ses dispositifs didactiques. L'agir professoral est donc constamment tiraillé entre un projet/ programme accompagné de principes d'enseignement et la mise en œuvre de projet qui se fait avec des participants dont il faut solliciter l'attention, mesurer le travail, qu'il faut encourager aussi (Bigot, V., Cadet, L. 2011, p. 66).

#### **1.4 La didactisation des productions de l'apprenant**

Il est possible de considérer que les seuls tours de parole de l'enseignant sont des contenus d'enseignement. Néanmoins, les participants apprenants peuvent être considérés comme une source d'information car ils contribuent à la connaissance des modes d'appropriation qui sont les leurs. Il se peut qu'au cours de l'interaction en classe, ils produisent eux même des commentaires à propos de leur manière de faire, des obstacles rencontrés et des stratagèmes qu'ils emploient afin de surmonter leurs difficultés.

#### **Extrait du corpus C**

233.Pr : bien retrouve le fil de tes idées -- tu demandes la parole Fethi Q

234.Apt : non madame je suis en train de réfléchir

235.Pr : bien je je j'admire son attitude parce qu'il m'a dit non je parle pas encore parce qu'il sait pas encore il est en train de chercher des arguments forts donc il s'est pas précipité pour donner une réponse catégorique

Dans cet extrait, l'apprenant exprime clairement sa stratégie en demandant suffisamment du temps avant de prendre la parole afin de donner son point de vue personnel. En effet, cette attitude est nécessaire dans ce genre de débat (l'euthanasie) où la première réponse pourrait être une réponse passionnée qui risque d'être modifiée au fil de la discussion. Cet étudiant ne voulait pas se

précipiter à donner une réponse pour ne pas se tourner contre ses principes et changer sa propre position vers la fin.

La parole de l'apprenant peut devenir donc une véritable matière première des contenus d'apprentissage. Les séquences suivantes montrent de quelle manière les enseignantes profitent de la parole de leurs étudiants ; ce qui provoque reprise et reformulation des propositions en leur donnant un caractère didactique.

### **Extrait du corpus A**

133. A : un jour il y a une femme qui reste longtemps sans mariage heu elle a heu elle a rencontré une vieille dame elle heu lui dit ne t'inquiète pas dans le paradis tu trouves plusieurs heu plusieurs hommes elle heu elle jetait du deuxième étage quand elle ouvrit les yeux elle trouvait plusieurs hommes elle lui dit laisse moi choisir un par un (rire des étudiants)
134. Pr : là aussi c'est une blague traduite parce que il y a que chez les arabes les filles à certain moment s'inquiètent pour le mariage etc alors tu aurais pu le dire autrement les filles qui restent longtemps sans se marier vieille fille d'accord ! .....voilà une vieille fille désespérée rencontre une vieille dame qui lui conseille allez quelqu'un d'autre

L'enseignante profite de la parole de son apprenant pour susciter de l'apprentissage. Elle explique à l'ensemble de ses apprenants comment on appelle les filles qui dépassent un certain âge qui restent célibataires (les vieilles filles). L'objectif du cours est de raconter une histoire drôle, mais cela n'a pas empêché l'enseignante de saisir cette opportunité afin de mobiliser la finalité globale de son cours pour donner une information supplémentaire à ses apprenants. Cette stratégie sert à enrichir l'interaction même s'il y a un abandon provisoire du thème central de l'activité didactique.

### **Extrait du corpus C.**

296. Apte : la dignité xxx une force spirituelle qui mène qui pousse à déclarer la faiblesse
297. Pr : la dignité Q
298. Apte : oui
299. Pr : c'est comme que tu l'expliques Q alors expliquons ce point de vue il est intéressant
300. Apte : oui
301. Pr : non comment vous pouvez expliquer la dignité Q la dignité est un est une valeur est un sentiment personnel fait de fierté - - de principes - - c'est

développer et c'est très personnel je peux dire par exemple heu à un enfant - - parfois quand je suis énervé je peux dire tais-toi ferme-la tais-toi certains enfants rigolent d'autres pleurent - - - d'accord Q donc regardez à cinq ans la personnalité ne perçoit pas de la même manière ferme-la tais-toi c'est sa dignité surtout s'il y a des témoins surtout s'il y a d'autres oh il fallait pas lui dire ça devant les autres ça vous est arrivé ou pas Q

302. Aps : oui :

303. Pr : parfois quand on est xxx on peut accepter parce qu'il n'y a pas de témoin mais dès qu'il y a des témoins qui voient que tu m'as agressé tu m'as heu humiliation la dignité c'est de ne pas accepter l'humiliation - - d'accord Q et donc elle peut arriver très tôt - - elle peut arriver depuis l'enfance maintenant elle est différente il y a certains adultes malades qui ne sont pas autonomes qui sont donc dépendants qui n'ont **AUCUN PROBLÈME** de dignité par rapport à ça qui vivent normalement leur dépendance est-ce que c'est une force Q est-ce que c'est du courage Q est-ce que au contraire heu c'est l'inconscience Q est-ce que c'est une manque de dignité Q est-ce que c'est de l'acceptation de l'appuie Q

L'enseignante encourage son étudiante pour qu'elle développe la question de la dignité par rapport au phénomène de l'euthanasie «*alors expliquons ce point de vue il est intéressant* ». Elle cherche à tout prix à pousser l'étudiante à s'exprimer en posant une série de questions pour donner une définition à la notion de la dignité. Dans le tour de parole 302 l'enseignante a pris le soin de bien expliquer en détail à ses étudiants la notion de la dignité. Elle manifeste un important travail cognitif (se traduisant par des reprises de parole, des reformulations, les réparations et les explications) pour répondre enfin aux attentes spécifiques de ses étudiants en maintenant la didacticité de l'interaction. Nous pouvons lier cette stratégie au processus de l'étayage qui « s'exerce dans le mode communicationnel, correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il ne pouvait pas réussir seul. En effet, dans cette optique, l'apprentissage dépend, en grande partie, du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui guide l'apprenant et l'aide à s'impliquer davantage » (Bensekat, M, 2010, p. 269).

Tout enseignant planifie son cours qui se traduit par la conformité à un programme, la définition des objectifs, des buts etc. Cette planification ne se fait pas sans rencontrer la parole de l'autre qui pourrait provoquer une déplanification. À l'enseignant de saisir les opportunités offertes par ses apprenants et d'en faire un objet de méditation du savoir à transmettre. En effet, tout élément, venant des

apprenants peut être une matière à utiliser pour susciter de l'apprentissage. Le phénomène de la didactisation de la parole de l'apprenant demande de l'enseignant de maîtriser certaines compétences comme : la capacité de mobiliser des situations, formuler des définitions ou faire des reformulations. Ce phénomène a pour objectif d'improviser et de répondre aux attentes spécifiques des apprenants, de prendre des décisions face aux risques de dérapage comme : un abandon provisoire du thème central de l'activité ou des menaces de rupture interactionnelle.

### **1.5 La classe un univers de langue avec des finalités didactiques**

La parole est incorporée au contexte de l'interaction et est indissociable des personnes qui la produisent. En classe, le langage donne lieu à des opérations cognitives et de catégorisation comme classer, identifier, trouver des synonymes, etc. En effet, nous réalisons des activités didactiques dont nous savons parfois qu'elles sont dénuées de sens. Cependant, Lahire insiste sur le fait qu'ils ont leur sens, un sens certes différent de ce qui se passe lors d'une conversation verbale ordinaire, car il est focalisé sur la langue. L'usage de cette dernière est différent en classe car il y a une distance par rapport à la langue où les mots sont utilisés dans un contexte métalinguistique. Voyons ce qui se passe dans la séquence suivante extraite du corpus A, où l'enseignante profite d'une petite histoire drôle racontée par l'une de ses étudiantes pour leur donner un nouveau mot « ustensile » ignoré par l'ensemble de la classe.

Interaction (Extrait du corpus A)	Processus de didactisation
<p>65. Apte : donc quatre amis vont heu au heu au camping un Algérien un Américain un Chinois et un heu un Français - - le Français dit moi je ramène la tente et le l'Américain dit moi je ramène les outils de la cuisine heu le heu le Chinois dit moi je ramène la bouffe et notre Algérien dit moi je ramène un ami à moi (<i>rire des étudiants</i>)</p> <p>66. Pr : c'était bien Q</p> <p>67. A : oui</p> <p>Pr : bien magique magnifique qu'est-ce qu'il allait pas aussi Q - - Karima pourquoi tu commences par donc Q donc quatre amis qu'est-ce qu'on avait dit la dernière fois Q on avait même parlé de certaines formules qu'on pouvait mettre au début c'est l'histoire de quatre amis c'est mieux pour (<i>l'enseignante applaudit pour rappeler à l'ordre</i>) pour l'histoire drôle ceux qui ne sont pas encore passés c'est mieux de commencer par c'est l'histoire de quatre amis c'est l'histoire de deux puces qui sortent du cinéma etc d'accord ! donc là quand on parle elle fait une p<sup>a</sup>tite erreur quand on parle de heu quand tu parlais d'outils de cuisine comment appelle-t-on ? ce n'est pas les outils de cuisine ils s'appellent les ustensiles ustensile <b>notez notez quelque part ça pourrait vous servir on apprend du vocabulaire on apprend à structurer son texte</b> allez mais c'est pas mal le reste était bien structuré et elle allait lentement</p>	<p>« Événement ordinaire », l'étudiante raconte une histoire drôle.</p> <p>L'enseignante fait quelques remarques concernant le fait de commencer une histoire drôle « <b>donc quatre amis qu'est-ce qu'on avait dit la dernière fois Q on avait même parlé de certaines formules qu'on pouvait mettre au début c'est l'histoire de quatre amis c'est mieux pour ...</b> », et puis elle corrige une petite erreur commise par l'étudiante « <b>quand tu parlais d'outils de cuisine comment appelle-t-on ? ce n'est pas les outils de cuisine <u>ils s'appellent</u> les ustensiles ustensiles</b> »,</p> <p>Transformation en événement d'apprentissage : répétition et demande de noter l'information</p>

L'enseignante a une tendance de s'emparer de cet événement ordinaire pour le transformer en donnée d'apprentissage. Nous venons d'assister à un événement banal « raconter une histoire drôle » et de quelle manière il est devenu un prétexte pour susciter de l'apprentissage. Dans ce cas, il y a une gradation qui va de « l'événement naturel » (raconter une histoire drôle) à un « événement langagier » mis en évidence par l'enseignante. Cet événement est transformé en un événement didactique car il a donné lieu à un commentaire et devient une donnée



d'apprentissage «*notez notez quelque part ça pourrait vous servir on apprend du vocabulaire on apprend à structurer son texte* ». L'usage de la langue dans une finalité didactique est un phénomène souvent observable en classe.

### 1.5.1 La classe de langue entre le code et le contenu

Dans une classe de langue, le support utilisé, le thème abordé sur lequel les apprenants font des commentaires ne sont que des prétextes afin d'apprendre une langue. Dans ce cas, il n'est pas évident de distinguer code et contenu. La progression thématique ne peut se faire sans que parallèlement la langue soit travaillée. En effet, si on ne fait pas attention aux difficultés d'ordre lexical, grammatical ou phonologique, on ne serait pas en classe de langue<sup>19</sup>. Le contrat didactique veille à la bonne réception d'un énoncé par les apprenants.

#### Extrait du corpus A

- 106.Ap : un jour un cannibale un caç (l'enseignante fait signe à l'étudiante de regarder ses camarades) un jour un cannibale marche seul en ville **d'un coup** il vois son visage dans un miroir heu puis il s'en va en courant et en criant non non ne me mangez pas
- 107.Pr : d'accord oui oui ↓ c'est pas mal quelqu'un d'autre allez (un étudiant pas au tableau) **on dit tout à coup hein il marche dans la ville tout à coup** vas-y
- 108.Ap : c'est l'histoire d'une femme très moche xxxxxx
- 109.Pr : c'est une blague traduite
- 110.Ap : oui
- 111.Pr : c'est pas mal en tout cas il a réussi comme même la traduction on t'as aidé on t'as aidé pour traduire l'histoire Q
- 112.Ap : oui
113. Pr : **et tu voulais dire que c'est gine qui est sorti pourquoi tu n'as pas employé le mot ben oui ça se dit ça se prononce comme ça s'écrit .....** Tu en as une autre Q

Dans cet extrait, l'enseignante veille à la bonne utilisation de la langue. Elle laisse aller le mouvement communicationnel, mais une fois un mot ou une expression posent problème, la conversation s'arrête sur le plan du contenu pour permettre à une focalisation sur le code de se mettre en place. Dans la première

---

<sup>19</sup> À travers la transcription des corpus recueillis, nous constatons que l'interaction va moins vite par rapport à une conversation naturelle, la progression et l'introduction de l'information semblent pauvres, alors que l'information est focalisée sur un autre plan, celui du code.

intervention, l'enseignante corrige l'expression utilisée par l'étudiante « *d'un coup* », où elle donne l'expression qui convient « *on dit : tout à coup hein il marche dans la ville, tout à coup* ». À la fin de cette séquence, l'enseignante remarque une difficulté au niveau du vocabulaire où l'étudiante ne trouve pas le mot convenable pour désigner le personnage. L'enseignante vérifie si c'est le mot que l'étudiante cherche « *et tu voulais dire que c'est gine qui est sorti pourquoi tu n'as pas employé le mot ben oui ça se dit ça se prononce comme ça s'écrit* »

Le mouvement communicationnel est donc constamment dans un glissement entre des séquences où la langue prime sur le discours et d'autres où la focalisation est sur le contenu.

Voyons un autre cas où le contrat didactique est transformé en pratique de langue. En effet, l'apprentissage d'une langue exige une correction permanente qu'on appelle un *sur place langagier*. Chercher l'origine de l'expression

### Extrait du corpus C

213.Apte : xxxxxx il n' y a aucun personne qui n'aime pas vie

214.Ap : aucune personne

215.Pr : il n y a aucune personne

216.Pr : j'aime bien ta correction très bien

Dans ce cas, le mouvement communicationnel par lequel les locuteurs contribuent à la progression thématique semble bloqué, ce qui donne un minimalisme discursif. La langue prime donc sur le contenu, l'instance communicationnelle est stoppée au profil de la focalisation sur le code.

Référence des séquences dans l'interaction	Interaction	
	Focalisation sur le contenu	Focalisation sur le code
Séquence [1-64]	+	
Séquence [65-68]		+
Séquence [69-82]	+	
Séquence [83-89]		+

Séquence [90-97]	+	
Séquence [98-101]		+
Séquence [102-106]	+	
Séquence [107-114]		+
Séquence [115-128]	+	
Séquence [129-130]		+
Séquence [131-155]	+	
Séquence [156-168]		+
Séquence [169-206]	+	

**Tableau n°5 : Récapitulatif de l'interaction entre code et contenu du corpus A**

Le tableau récapitulatif du deuxième corpus montre un intérêt préoccupant à l'égard de la focalisation sur le code. Le nombre des séquences réservées à la focalisation sur le code montrent que l'enseignante se positionne comme un acteur qui veille à la bonne utilisation de langue. Elle intervient à la fin de chaque histoire drôle racontée. Cette stratégie vise à maintenir l'interaction et à éviter de perturber l'apprenant par des corrections au milieu de son discours. L'enseignante n'hésite pas donc à corriger les propos de ses apprenants en glissant des rappels à des règles de grammaire, à la bonne utilisation des différents pronoms, à l'emploi du vocabulaire adéquat à chaque situation. Ce qui lui donne la possibilité de potentialiser les apprentissages en apportant des corrections aux données authentiques produites par ses apprenants.

Référence des séquences dans l'interaction	Interaction	
	Focalisation sur le contenu	Focalisation sur le code
Séquence [1-231]	+	
Séquence [232-235]		+
Séquence [236-405]	+	

**Tableau n° 6: Récapitulatif de l'interaction entre code et contenu du corpus B**

L'interaction dans le deuxième corpus montre une focalisation presque totale sur le contenu. Le tableau récapitulatif montre que l'enseignant se focalise trop sur le contenu. Le cours est typiquement théorique, ce qui ne laisse pas aux apprenants l'occasion d'intervenir. En effet, ils se contentent d'être d'accord avec leur enseignant en répondant par oui ou non. Il arrive parfois à quelques apprenants de prendre la parole pour un petit moment. Ses interventions trop limitées placent les apprenants dans une position trop passive. L'enseignant choisit cette stratégie de laisser ses apprenants rapporter uniquement des dires antérieurs qui sont dépourvues de toute valeur linguistique. Ces pratiques planifiantes constituent des repères fiables de l'enseignant afin de suivre l'évolution de l'interaction pendant son agir.

Référence des séquences dans l'interaction	Interaction	
	Focalisation sur le contenu	Focalisation sur le code
Séquence [1-80]	+	
Séquence [81-82]		+
Séquence [83-133]	+	
Séquence [134-135]		+
Séquence [136-213]	+	
Séquence [214-217]		+
Séquence [218-236]	+	
Séquence [237-239]		+
Séquence [240-240]	+	
Séquence [241-243]		+
Séquence [244-252]	+	
Séquence [253-259]		+
Séquence [260-352]	+	
Séquence [353-355]		+
Séquence [356-372]	+	
Séquence [373-376]		+
Séquence [377-473]	+	

Tableau n°7 : Récapitulatif de l'interaction entre code et contenu du corpus C

Le tableau récapitulatif du troisième corpus montre un certain équilibre entre les séquences réservées au contenu et celles réservées au code. En effet, le but des interventions de l'enseignante est de gérer la prise de parole de ses apprenants et d'assurer la bonne utilisation de la langue. Elle évite de trop intervenir pour ne pas briser l'élan conversationnel, ce qui pourrait empêcher le développement d'une compétence communicationnelle. Elle renonce donc à laisser ses apprenants devenir les protagonistes de la communication et elle n'intervient que si la situation l'exige.

L'enseignement/apprentissage d'une langue ne peut se faire sans la mise en place des activités didactiques. Néanmoins, l'attention aux mots, aux formes langagières est permanente. C'est un univers de langage dans lequel se trouvent les participants de l'interaction. Dans une activité didactique, la focalisation sur le code et/ou le contenu se fait en parallèle. Il n'y a pas d'un côté la langue et de l'autre le contenu, mais la mise en œuvre d'une action autour de la langue.

## **2. Les règles interactionnelles dans le contexte d'apprentissage**

L'apprentissage d'une langue n'est pas déterminé par des facteurs univoques, mais résulte de l'agencement complexe de nombreux facteurs. Prendre en compte ce constat au commencement d'une recherche sur l'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas seulement à identifier les facteurs entrant en jeu dans les activités de la classe de langue, mais aussi à les sélectionner en évaluant leur influence respective dans le processus d'apprentissage. Comme le remarque Cicurel :

*«La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas, l'impact du professeur, l'inter-influence entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants mais dont la pondération risque fort d'échapper au chercheur... tout comme à l'usager lui-même» (Cicurel F., 2002 : 155) .*

Toutes les recherches inhérentes au contexte interactionnel s'inscrivent, à la suite de Vygotski (1934), dans un paradigme sociocognitif, défendant l'idée que les

productions langagières de l'apprenant sont socialement situées (Pekarek 1999, Mondada et Pekarek 2000), et que l'interaction doit être conçue comme un contexte acquisitionnel à visée communicative. Le contexte interactionnel de la classe doit permettre à l'apprenant de déployer ses connaissances. Autrement dit, il propose des tâches dans lesquelles l'apprenant peut déployer ses connaissances linguistiques voire des savoir-faire conversationnels. Une classe de langue est dotée de fonctionnements énonciatifs et d'usages de la langue propre à la situation. Un cours de langue est caractérisé par un ensemble de traits qui constituent une matière d'analyse pour les interactions en classe de langue.

### Extrait du corpus C

1. Pr : bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier thème de débat donc c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position (*l'enseignante a pris le temps nécessaire pour installer le data show parce qu'il s'agissait de la projection d'une vidéo qui a duré 10 minutes et dont le thème était l'histoire d'une femme qui a aidé son père à mourir [l'euthanasie]*) bien cette partie concerne donc l'euthanasie vous avez compris qu'est ce que ça veut dire l'euthanasie Q

2. Aps : oui

3. Pr : vous pouvez me l'expliquer avec des mots simples Q ---

- Un cadre spatio-temporel déterminé : le cours se déroule dans une salle pendant une durée de temps bien déterminée. L'interaction se fait selon un rythme connu par les participants où se tissent des liens entre l'enseignante et ses apprenants. Cela contribue à discuter une histoire conversationnelle<sup>20</sup> entre eux. « ***bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier thème de débat donc c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre*** »
- Un but fixé au préalable : le processus acquisitionnel est selon Bange (1992) « un contrat didactique » qui s'établit en fonction des situations pédagogiques et des programmes pour que ces buts soient atteints. Dans l'extrait ci-dessus l'enseignante a bien fixé son but dès le début de son cours « ***nous allons regarder et que nous***

---

<sup>20</sup> On appelle « histoire conversationnelle » l'ensemble des interactions auxquelles un locuteur a participé (Kerbrat Orecchioni, 1995).

*pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position ».*

- Des stratégies<sup>21</sup> discursives ritualisées : l'activité pédagogique se déploie selon un certain ordre (demande de faire une activité, respect de certaines consignes, régulation de la parole).

### **Extrait du corpus A**

3. : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc
4. A : c'est l'élément qui fait rire
5. Pr : voilà donc on avait déjà discuté de la préparation de l'histoire drôle la semaine passée et heu j'ai on a déjà entendu quelques histoires drôles un peu improvisées parce que les étudiants n'ont pas l'habitude de raconter des histoires drôles en français par contre heu il y en a qui ont essayé de traduire ça a marché pour certains pas pour d'autres parce que on déjà dit on a toujours du mal à traduire d'une langue à une autre d'ailleurs vous faites un module une matière de traduction

Nous remarquons dans cet extrait l'effort constant déployé par l'enseignante pour favoriser l'intercompréhension. Elle fait rappeler à ses étudiants des consignes à respecter « *l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public - d'accord* ». La stratégie discursive est dotée des éléments métalinguistiques comme des paraphrases, des reformulations, des reprises et des explications. Toute action d'enseignement/apprentissage nécessite donc des règles de communication, implicites ou explicites qui organisent la façon dont les protagonistes

---

<sup>21</sup> Une stratégie est comme l'explique DE Villers cité par CYR «L'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif » (Cyr. P. 1998. p. 04)

communiquent entre eux. En effet, les façons de s'adresser à l'autre, les règles de la classe se situent dans un paradigme qui est celui de la culture communicative issue de la culture éducative où interviennent des éléments comme les postures corporelles, les distances et les déplacements dans l'espace.

## 2.1 La régulation de la parole dans l'interaction

Dans une situation d'enseignement apprentissage, la conversation se caractérise par une longueur et une fréquence de prise de parole précises des interactants. L'alternance des tours de paroles se fait de façon régulière où un tour de parole sur deux revient à l'enseignant. Comme nous l'avons vu dans la transcription des trois corpus recueillis, les tours de parole de l'enseignant et de ces apprenants s'opèrent selon un principe d'alternance assez régulier : Pr/A/Pr/A/Pr.

La classe de langue donne lieu à une organisation interactionnelle spécifique où l'apprenant doit répondre aux demandes de son enseignant qui lui-même porte une appréciation sur le travail langagier effectué. La haute position réservée à l'enseignant rend le tour de parole de l'apprenant très court pris souvent par deux tours de parole de l'enseignant.

### Extrait du corpus A

101. Pr : c'est normal comme vous avez l'habitude de raconter des blagues en arabe vous oubliez donc vous laissez heu allez quelqu'un d'autre qui sont qui ne sont pas passés Q
102. A : madame je passe
103. Pr : attends on écoute les autres ensuite vous pouvez repasser allez (*une étudiante passe au tableau*)
104. Apte : .....
105. Pr : moi franchement j'ai pas entendu le début est-ce que tu peux reprendre c'est pas grave Q prends ton temps et parle à haute voix vas-y
106. Apte : un jour un cannibale un caç (*l'enseignante fait signe à l'étudiante de regarder ses camarades*) un jour un cannibale marche seul en ville d'un coup il voit son visage dans un miroir heu puis il s'en va en courant et en criant non non ne me mangez pas
107. Pr : d'accord oui oui ↓ c'est pas mal quelqu'un d'autre allez (*un étudiant pas au tableau*) on dit tout à coup hein il marche dans la ville tout à coup vas-y
108. Apte: c'est l'histoire d'une femme très moche xxxxxx
109. Pr : c'est une blague traduite
110. Apte : oui



Nous remarquons dans cet extrait que c'est à l'enseignante que revient de gérer la distribution de la parole «*attends on écoute les autres ensuite vous pouvez repasser allez*». Elle tente de faire participer l'ensemble de ses apprenants, y compris ceux qui n'ont pas vraiment envie de prendre la parole. Les tours de parole de l'enseignante s'intercalent entre les tours de parole de l'apprenante. C'est en effet elle qui pose des questions et sollicite des apprenants à prendre la parole. Cet échange formé de plus de deux tours de parole représente le schéma établi par J. Mc. Sinclair et R.M. Coulthard (1975). C'est un schéma qui organise l'interaction en trois temps : sollicitation du professeur, réponse et correction (évaluation)

Interaction (corpus A)	Fonction des mouvements de l'échange
<p>105.Pr : moi franchement j'ai pas entendu le début est-ce que tu peux reprendre c'est pas grave Q prends ton temps et parle à haute voix vas-y</p> <p>106.Apte : un jour un cannibale un caç (l'enseignante fait signe à l'étudiante de regarder ses camarades) un jour un cannibale marche seul en ville d'un coup il vois son visage dans un miroir heu puis il s'en va en courant et en criant non non ne me mangez pas</p> <p>107.Pr : d'accord oui oui ↓ c'est pas mal quelqu'un d'autre allez (un étudiant pas au tableau) on dit tout à coup hein il marche dans la ville tout à coup vas-y</p>	<p>Pr : sollicitation</p> <p>Apte : réponse</p> <p>Pr : évaluation/ correction accompagnée d'une explication</p>

### Extrait du corpus C

199 Pr : oui

200 Apte : c'est nous qui devons lui donner le courage de de tenir c'est nous qui devons l'aider certes elle a ses souffrances en elle elle peut pas xxxx il pouvait pas accepter d'être vu comme ça il ne pouvait pas faire ce qu'il voulait mais on peut heu on peut heu

201 Aps : l'encourager

202 Apte non pas l'encourager mais avant par exemple il sortait pour courir on peut le faire sortir je sais pas moi des trucs comme ça et là on peut atténuer ses souffrances juste du côté psychique automatiquement quand une personne allait bien moralement elle va un peu mieux physiquement↓

203 Apte : je suis tout à fait contre cette euthanasie parce que c'est n'importe quoi

204 Pr : **très bien alors qui a une opinion à nous donner vous allez tous passer donc prenez votre temps mais pensez (une étudiante demande la parole) oui**

205 Apte : donc heu xxx

206 Pr : plus fort s'il te plaît pour que tout le monde puisse t'entendre

207 Apte : je dis non parce que je vais relier ça à la religion

208 Pr : ah donc si ta religion n'avait parlé de ça qu'est tu aurais pensé Q

209 Apte : j'ai dit non parce que c'est heu - - la religion interdit ça

210 Pr : **uniquement donc si la religion n'interdisait pas ça tu aurais fait quoi Q - - donc ça n'a rien à voir avec la religion c'est uniquement d'un point de vue religieux ou humain Q il y a pas uniquement la religion il y a aussi l'éthique humaine d'accord très bien** (*une étudiante demande la parole*) oui

Dans ce second extrait, l'enseignante laisse une marge de liberté à ses étudiants de discuter entre eux, mais une fois l'interaction prend le caractère d'une conversation elle intervient pour mettre de l'ordre «*très bien alors qui a une opinion à nous donner vous allez tous passer donc prenez votre temps mais pensez*». Elle tente de gérer les prises de parole des ses apprenants. C'est une gestion qui semble directive «*vous allez tous passer donc prenez votre temps*». Dans ce cas, l'enseignante doit jouer le rôle d'arbitre pour assurer la régulation de la prise de parole. Nous remarquons une certaine compétitivité de la parole entre les apprenants eux-mêmes. Le rôle de l'enseignante est de gérer la rivalité entre ses apprenants, elle donne explicitement les règles de prise de parole. « La distribution de la parole se fait en effet en fonction du rôle institutionnel que chacun des interactants recouvre. Quant au réglage des tours de parole c'est toujours l'enseignant qui désigne qui doit parler » (BENSEKAT, M, 2010, p. 107). Dans la deuxième moitié de cet extrait, il s'agit d'un échange dont le format est ternaire, ce qui signifie que le schéma établi par J. Mc. Sinclair et R.M. Coulthard (1975) organise la dynamique interactionnelle de cette séquence.

Interaction (corpus C)	Fonction des mouvements de l'échange
<p>204 Pr : <b>très bien alors qui a une opinion à nous donner vous allez tous passer donc prenez votre temps mais pensez</b> (<i>une étudiante demande la parole</i>) oui</p> <p>205 Apte : donc heu xxx</p> <p>206 Pr : plus fort s'il te plait pour que tout le monde puisse t'entendre</p> <p>207 Apte : je dis non parce que je vais relier ça à la religion</p> <p>208 Pr : ah donc si ta religion n'avait parlé de ça qu'est tu aurais pensé Q</p> <p>209 Apte : j'ai dit non parce que c'est heu - - la religion interdit ça</p> <p>210 Pr : <b>uniquement donc si la religion n'interdisait pas ça tu aurais fait quoi Q - - donc ça n'a rien à voir avec la religion c'est uniquement d'un point de vue religieux ou humain Q il y a pas uniquement la religion il y a aussi l'éthique humaine d'accord très bien</b></p>	<p>Pr : sollicitation</p> <p>Apte : réponse</p> <p>Pr : évaluation/ correction accompagnée d'une explication</p>

## 2.2 Des rôles prédéterminés des acteurs en classe langue

Dans toute interaction langagière, les protagonistes tiennent un rôle conversationnel. L'interaction en classe de langue désigne des rôles spécifiques qui permettent aux interactants de communiquer entre eux. Le sujet apprenant se met en position de réagir à la demande. « L'apprenant est donc un acteur dans la construction de l'activité; alors son appropriation des savoirs dépend non seulement de ses stratégies d'apprentissage mais aussi de la méthode préconisée par le professeur » (GUIDOUME. M, 2010, p. 91). Il faut répondre à une injonction, achever un énoncé, prouver qu'il comprend. C'est ce qui le met dans une place d'exécutant. Pour qu'il apprenne une langue, il faut qu'il se plie à un contrat. L'enseignant a la charge de transmettre du savoir à son apprenant. Ces rôles sont organisés par des comportements langagiers spécifiques qui résultent d'une asymétrie au savoir. Les interactants marquent une tendance à manifester leur identité au cours de l'échange. C'est l'un des principes qui permet de maintenir l'interaction.

### Extrait du corpus C

- 51. Pr : qui veut prendre la parole Q
- 52. Apte : qui a aidé son père à mourir
- 53. Pr : c'est une dame française qui a aidé son père à mourir et elle a fait quoi Q
- 54. Ape : elle a accompagné son père jusqu'à l'application de l'euthanasie
- 55. Pr : très bien et donc elle a témoigné par la suite dans un livre↓ vous vous-rappelez de ce livre Q
- 56. Aps : tout s'est bien passé
- 57. Pr : TOUT S'EST BIEN PASSÉ et ça pour vous c'est quoi tout s'est bien passé Q
- 58. Aps : la mort de son père
- 59. Pr : la mort de son père où tout s'est bien passé bien - maintenant que nous avons regardé cette vidéo nous avons écouté nous avons peut être parmi vous une meilleure approche de ce que c'est l'euthanasie peut être qu'avant vous en avez un p<sup>a</sup>tit peu parlé mais maintenant vous avez une plus grande information et donc vous pouvez peut être un peu - - prendre position ce n'est pas suffisant comme information pour vous permettre de prendre position définitive mais vous pouvez heu plus au moins avoir un ou deux arguments pour défendre pouvez-vous avoir une position par rapport à ce sujet Q (*un étudiant demande la parole*) oui

Dans cet extrait, nous remarquons de quelle manière se manifeste le pouvoir au sein du dialogue didactique au cours duquel l'enseignante, toujours sous forme de questionnement (des séquences questions - réponses), conduit les échanges et fait circuler le savoir. Ce passage confirme la haute position de l'enseignante à travers

la gestion des prises de parole « *qui veut prendre la parole Q* ». Selon Kerbrat-Orecchioni, est un acte « *d'appel à l'autre* » (Kerbrat-Orecchioni, 1991 :10) la question est un acte « *d'appel à l'autre* » qui permet non seulement de lancer et de relancer la conversation mais elle est tournée vers l'apprenant dans la mesure où elle oblige le destinataire à réagir verbalement. L'apprenante est dans une position de répondre à son enseignante « *elle a accompagné son père jusqu'à l'application de l'euthanasie* ». C'est à partir de ce contrat que l'apprenant accepte de parler selon les conventions communicatives qui sont soit implicites, soit rappelées lors d'une séquence de consignes ou au cours de l'activité didactique, s'il y a déviation. L'extrait ci-dessus montre que les rôles se conforment à un certain nombre de comportements langagiers mis en œuvre de façon relativement ritualisée. D'ailleurs, MAHIEDDINE, A explique ce contrat clairement défini, avant même le fait de franchir le seuil d'une classe. Pour ce dernier, avant le démarrage d'une activité, « l'enseignant et les apprenants se trouvent dans l'institution, liés par un contrat didactique, en vue de jouer les rôles relatifs à leurs statuts respectifs d'enseignant et d'apprenant ». Ces rôles sont définis par rapport à la relation asymétrique qui existe entre les deux acteurs. « Entre l'enseignant et les apprenants, il s'agit a priori d'une relation didactique asymétrique en ce sens que l'enseignant occupe une position haute (par rapport au savoir à "transmettre" et aux fonctions<sup>22</sup> qu'il est amené à assumer) et l'apprenant, une position basse » (MAHIEDDINE Azzeddine, 2010, pp. 9-10).

### **2.2.1 Le rôle interactionnel du locuteur enseignant**

Dans l'interaction didactique, l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant, ce qui en fait la particularité. En effet, il occupe un espace renforcé par un bureau parfois une estrade. Les fondateurs de l'École de Palo Alto (Watzlawick, 1972) désignent une place haute et une place basse dans l'interaction. L'enseignant occupe la haute position parce qu'il a la charge de diriger les échanges, réguler les

---

<sup>22</sup> L. Dabène (1984) distingue trois fonctions principales, que l'enseignant doit assumer conjointement ou alternativement : 1) Vecteur d'information (il est appelé à transmettre un certain savoir sur la langue), 2) Meneur de jeu (il propose les tâches, organise et régule les échanges langagiers), 3) Evalueur (il évalue les productions des élèves par rapport à la norme qu'il représente).

tours de parole, annoncer le thème et l'activité didactique à accomplir. Hadjar .A.S dit que :

« *L'enseignant, cet acteur social important devrait en effet développer ses stratégies ainsi que les stratégies des apprenants à l'oral, les suivre tout au long de leur apprentissage et cela en gérant les échanges, en habituant les apprenants à l'écoute, en surveillant sa posture, en modifiant ses tactiques.* » (Hadjar. A.S. 2015. p. 58)

Dès qu'il entre en classe, il indique la façon dont le travail doit s'accomplir. La forme des questions et les interventions de l'enseignant semblent être l'indice révélateur de sa haute position.

### Extrait du Corpus A

74. Pr : oui↓ ça pourrait être grave ça alors CHAIBE CHAIBE comme beaucoup d'autres **il faut regarder vos camarades n'oubliez pas vous adressez à vos camardes** n'oubliez pas je vous ai fait à chaque un signe mais vous ne me regardez pas d'accord vous regardez vous camarades si on veut faire des reproches à CHAIBE c'est la conjugaison la conjugaison la grammaire comment il avait fait etc
75. Apte : le silence a embrassé la salle
76. Pr : là c'est parce qu'elle est attaché au texte le silence a embrassé la salle etc tu t'ai attachée au texte si les mots les phrases sont trop compliqués **essaie de faciliter** de les rendre simples d'accord et là paf le silence pourquoi pas les onomatopées les sons on à l'oral d'accord le l'instituteur a demandé est-ce que quelqu'un parmi vous a sauvé une vie **Q** et paf le silence mais personne n'a osé parlé d'accord personne n'a osé mais **essayez de simplifier n'oubliez pas que vous adressez à vos camarades donc simplifiez préparez vos camarades comme tout à l'heure pour certains mots qui sont compliqués** etc sinon tu as fait un effort CHAIBE quelqu'un d'autre↓ Hayet

Dans cet extrait, l'enseignante tente de façonner l'intervention de son apprenant. Il s'agit de savoir raconter une histoire drôle à l'ensemble de ses camarades. Elle lui donne une séries de consignes pour bien réussir cette tache « ***il faut regarder vos camarades n'oubliez pas vous adressez à vos camardes/ essayez de simplifier n'oubliez pas que vous adressez à vos camarades donc simplifiez préparez vos camarades comme tout à l'heure pour certains mots qui sont compliqués*** ». Dans ce cas, l'enseignante exerce un certain contrôle sur son apprenant ; c'est elle qui donne les consignes et fait des commentaires sur la parole produite.

## Extrait du corpus C

244.Apt : la science est xxx

245.Pr : donc c'est l'espoir tu vas jouer sur l'espoir tu vas leur dire quoi Q - - répète ta phrase tu veux nous dire la science

246.Apt : la science est heu

247.Pr : laisse-le chercher ses mots à chaque fois Zine passe tu commençais à rigoler laisse-le trouver ses mots - - cherche tes mots

248.Apt : jusqu'à heu jusqu'à une heu

249.Pr : jusqu'à une solution médicale ou jusqu'à trouver un remède on garde espoir jusqu'à ce que la science trouve un xxx médical ou un remède à ces maladies bien maintenant je retourne à toi parce que tu as beaucoup réfléchi c'est l'heure

Les échanges de cet extrait montrent que l'enseignante essaie de mettre de l'ordre pour maintenir la didacticité de l'interaction et d'empêcher qu'il ait un dérapage « *laisse-le chercher ses mots à chaque fois Zine passe tu commençais à rigoler laisse-le trouver ses mots* ». Elle affirme sa maîtrise des échanges, leur vitesse et leur déroulement, se permet d'infléchir l'ensemble, d'insister sur une parole déjà dite et de l'évaluer positivement « *jusqu'à une solution médicale ou jusqu'à trouver un remède on garde espoir jusqu'à ce que la science trouve un xxx médical ou un remède à ces maladies* ». En somme, l'enseignant peut selon L. Dabène (1983) assurer des fonctions comme « vecteur d'information » (il joue le rôle de l'expert de la matière à enseigner), « meneur de jeu » (il dirige le mouvement interactionnel, gère la prise de parole et propose des activités), « évaluateur » (il donne des appréciations sur les productions des apprenants).

Hadjar A. S explique le rôle primordial de l'enseignant pour motiver les apprenants. Pour elle, « il faut provoquer chez eux l'émergence de leur expression orale. Tout enseignant est appelé à développer chez l'apprenant l'habileté à communiquer, faire donc de l'apprenant un locuteur capable de s'exprimer en situation de monologue et d'interlocution ». (Hadjar A. S. 2015. p. 83)

## 2.2.2 Le rôle interactionnel du locuteur apprenant

Dans une situation d'enseignement/apprentissage les apprenants jouent le même rôle dans l'interaction. Ils sont souvent dans la position de répondre à une demande de l'enseignant. Leur prise de parole est régulée par l'enseignant selon un contrat de parole. La production langagière de l'apprenant<sup>23</sup> répond à des règles de communication explicites ou implicites en donnant des réponses accompagnées de certaines formes ritualisées « madame, monsieur... » avec des marques discursives (hésitations, reprises, intonations interrogative). Il arrive parfois à quelques apprenants d'exhiber une identité discursive surtout quand il s'agit d'un débat d'idées.

### Extrait du corpus A

36. Pr : oui↓ tu as vu qu'est-ce que je t'avais dit la fois passée Q  
37. A : oui Madame heu mais j'ai pas l'habitude de raconter une blague devant un public  
38. Pr : mais ce sont des amis pas un public comme même tu avais pris l'habitude de prendre la parole ce que tu faisais pas avant maintenant raconter quelque chose drôle ça peut se faire il suffit juste que tu te mettes à l'aise

Cette courte séquence montre l'incapacité de l'apprenant à raconter une histoire devant un public « *oui Madame heu mais j'ai pas l'habitude de raconter une blague devant un public* ». Elle émet une marque d'hésitation (*heu*), ce qui exprime sa peur de mal mémoriser ce qu'elle a appris. Il arrive que l'apprenant ne se trouve pas seulement devant son enseignant, mais aussi face aux autres apprenants. Cette situation provoque chez l'apprenant un malaise. L'enseignante se trouve obligée d'intervenir pour la rassurer et l'encourager « *mais ce sont des amis pas un public comme même tu avais pris l'habitude de prendre la parole ce que tu faisais pas avant* ». L'apprenant accepte ces remarques données qui ont des fins d'apprentissage.

---

<sup>23</sup> Ici, nous adoptons la définition de l'apprenant donnée par GUIDOUME. M qui considère que « l'apprenant est celui qui adopte une posture d'apprentissage où il est considéré comme un acteur de la classe; il est en position d'interaction avec l'enseignant quant à l'appropriation du savoir. Cette posture est considérée positive dans la mesure où l'apprenant mobilise toutes ses capacités cognitives pour acquérir les savoirs ; c'est ce qui le caractérise par rapport à celle de l'élève. » (GUIDOUME. M, 2010, p. 89)

## Extrait du corpus C

- 390.Pr : bien admettant que heu la personne qui veut se faire euthanasier n'est pas musulmane et elle et elle est âgée bien
- 391.Apte : je suis contre
- 392.Pr : non mais heu
- 393.Apte : madame pas forcément la religion car
- 394.Pr : non mais elle me dit parce que c'est interdit par ma religion elle m'a dit dieu dieu c'est la religion
395. Apte : mais
- 396.Pr : mais elle pas moi c'est son argument↑ tu dois te retourner vers Djamila et lui dire euh Hayet pardon et lui dire Hayet je suis désolé il n'y a pas que le coté religieux tu peux tu peux lui parler et je fais quoi je fais l'arbitre vas-y dis lui
- 397.Apte : madame
- 398.Pr : ben vas-y
- 399.Apte : non je suis avec elle mais en quelque points
- 400.Pr : sur quelques points sur quelques points
- 401.Apte : le coté religieux n'a pas d'influence sur la personnalité sur la réflexion de l'homme
- 402.Pr : mais il faudrait que cette personne soit religieuse

Dans cette séquence, une interaction entre les apprenants est déclenchée. C'est l'enseignante qui lance ce débat entre ses apprenants «*mais elle pas moi c'est son argument↑ tu dois te retourner vers Djamila et lui dire euh Hayet pardon et lui dire Hayet je suis désolé il n'y a pas que le côté religieux tu peux tu peux lui parler et je fais quoi je fais l'arbitre vas-y dis lui*» en s'appuyant sur ce que l'une des ses étudiante a dit. C'est une interaction entre apprenants qui n'est pas directe dans la mesure où l'enseignante donne la permission à ce genre de conversation. L'apprenante réagit à la parole d'une autre apprenante. Ce point de vue de l'apprenant est pré-façonné vers la fin par des commentaires de l'enseignante «*mais il faudrait que cette personne soit religieuse* ». À cet égard, nous constatons que l'enseignante contrôle l'interaction plus qu'elle apporte une aide à son apprenant.

Dans l'interaction en classe de langue, une asymétrie est donc établie entre enseignant et apprenants par rapport au savoir langagier qui est l'objet de transmission. L'enseignant est le possesseur «*idéal* » du savoir langagier alors que les apprenants ne détiennent ce savoir qu'insuffisamment.

Cette répartition des rôles prédéfinis permet à l'interaction de se dérouler harmonieusement. Son inconvénient est qu'elle se caractérise par une certaine



rigidité dû aux buts préétablis, aux normes exigées par l'institution, aux déséquilibres des rôles interactionnels des interactants dans des actes de parole, et donc des formes linguistiques prédéterminés

### 2.2.3 L'organisation de l'activité didactique en classe de langue

L'activité didactique est en grande partie à caractère langagier. Elle se déroule selon un certain protocole et vise des fins d'apprentissage. Dès leur entrée en classe, les apprenants connaissent déjà le scénario de l'activité. La transmission de la matière à enseigner ne peut se faire sans passer par un contrôle de la langue dans laquelle se déroule l'activité didactique. Il revient à l'enseignant de donner des directives pour que les tâches puissent être réalisées par ses apprenants.

#### Extrait du corpus C

1. Pr : bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier thème de débat donc **c'est moi qui vais ouvrir le débat** je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position (*l'enseignante a pris le temps nécessaire pour installer le data show parce qu'il s'agissait de la projection d'une vidéo qui a durée 10 minutes et dont le thème était l'histoire d'une femme qui a aidé son père à mourir [l'euthanasie]*) bien cette partie concerne donc l'euthanasie vous avez compris qu'est ce que ça veut dire l'euthanasie Q

Dès le premier tour de parole l'enseignante lance le thème de l'activité didactique « ***j'ai choisi un premier thème*** » et donne des instructions « ***c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite*** ». L'enseignante opte pour une vidéo pour réaliser son activité didactique (Expression orale). Le scénario de l'activité est déjà connu par ses apprenants où l'enseignante expose la manière de le réaliser, comme si on donnait des règles d'un jeu aux apprenants. Puisqu'il s'agit d'une classe de langue, c'est l'attrait des activités communicatives qui prime.

Les apprenants savent donc que les échanges se font dans une certaine régulation, des normes qui sont différentes de celles du monde extérieur. C'est le contrat didactique qui gère la dynamique interactionnelle.

## Extrait du corpus A

3. Pr : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc

Nous allons découvrir dans cet extrait que l'enseignante utilise l'histoire drôle pour réaliser son activité didactique. Dès les premiers tours de parole, elle explique à ses apprenants l'objectif de ce support «*l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr*». L'annonce du thème de l'activité est suivi d'une série d'instructions (le public auquel on s'adresse et la structure de l'histoire drôle) «*mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q*».

L'organisation de l'activité nécessite donc la présence du matériel nécessaire, l'utilisation des documents et un mouvement interactionnel d'un public apprenants. C'est l'enseignant qui a le pouvoir d'assurer une bonne organisation de l'activité didactique.

### 2.3 La culture éducative face aux valeurs et représentations des apprenants

#### Extrait du corpus C

- 236.Apt : je suis contre madame pour cette xxx parce que tant que je suis *musulman* et que dieu choisit la mort de ce de **ce personne**
- 237.Pr : de **cette personne**
- 238.Apt : de **cette personne**
- 239.Pr : si tu étais pas *musulman* Q le frère de cette dame - - quand heu quand vous prenez l'argument religieux vous êtes en train de restreindre ça diminue de la force de votre argument c'est pas faux mais il est faible parce qu'il ne va concerner que les musulmans est-ce que tu me comprends Q tu va me dire dans la société musulmane c'est interdit donc c'est permis pour les autres - - mais toi est-ce que tu es de manière générale contre l'euthanasie ou bien contre l'euthanasie pour les musulmans Q
- 240.Apt : contre l'**ata** l'**eutha** heu
- 241.Pr : l'**euthanasie**
- 242.Apt : l'**euthanasie**
- 243.Pr : de manière générale Q bien mais tu as pris *un argument religieux* qui ne concerne qu'une partie des être humains et les autres comment on va

argumenter pour les autres xxx de procéder à l'euthanasie qui ne sont pas musulmans donc tu peux leur donner l'argument religieux quel argument tu peux donner Q

La compréhension des thèmes étranges à la culture des apprenants peut se heurter à des obstacles ; ce qui entrave la dynamique interactionnelle. Cette séquence montre que l'enseignante cherche à faire sortir son apprenante de sa culture locale en lui expliquant que l'argument religieux est très faible par rapport à ce genre de sujet un peu coriace. La culture de son public apprenant explique cette dissension. En effet, la dimension culturelle est à la base des liens qui se tissent entre les apprenants et les contenus à enseigner. L. Dabène considère le professeur comme celui qui assure les fonctions « d'informateur », « d'animateur » ou de « juge ». Toute situation d'enseignement/apprentissage met en œuvre ces trois fonctions, mais elles se réalisent différemment selon le contexte et la nature du thème de l'activité didactique.

Interaction	Fonctions du professeur
<p>Pr : <i>si tu étais pas musulman</i> Q le frère de cette dame            - - quand heu quand vous prenez l'argument religieux vous êtes en train de restreindre ça diminue de la force de votre argument <i>c'est pas faux mais il est faible parce qu'il ne va concerner que les musulmans est-ce que tu me comprends</i> Q tu va me dire dans la société musulmane c'est interdit donc c'est permis pour les autres - - mais toi est-ce que tu es de manière générale contre l'euthanasie ou bien contre l'euthanasie pour les musulmans Q</p>	<p>Pr : animateur «<b>si tu étais pas musulman Q</b> »             Pr : juge « <b>c'est pas faux mais il est faible parce qu'il ne va concerner que les musulmans est-ce que tu me comprends Q</b> »             Pr : informateur : « <b>tu va me dire dans la société musulmane c'est interdit</b> »</p>

### 3. Les règles de transmission en classe de langue

La transmission des connaissances exige un contrôle des mouvements des apprenants par leur enseignant. Les apprenants savent que les échanges en classe se font dans une certaine régulation et à travers des normes qui sont différentes de celles du monde extérieur.

#### Extrait du corpus A

74. Pr : oui↓ ça pourrait être grave ça alors CHAIBE CHAIBE comme beaucoup d'autres **il faut regarder vos camarades n'oubliez pas vous adressez à vos camardes n'oubliez pas je vous ai fait à chaque un signe** mais vous ne me regardez pas d'accord vous regardez vous camarades si on veut faire des reproches à CHAIBE c'est la conjugaison la conjugaison la grammaire comment il avait fait etc
75. Apte : le silence a embrassé la salle
76. Pr : là c'est parce qu'elle est attaché au texte le silence a embrassé la salle etc tu t'ai attachée au texte si les mots les phrases sont trop compliqués essaie de faciliter de les rendre simples d'accord et là paf le silence **pourquoi pas les onomatopées les sons les gestes on à l'oral d'accord** le l'instituteur a demandé est-ce que quelqu'un parmi vous a sauvé une vie Q et paf le silence mais personne n'a osé parlé d'accord personne n'a osé mais essayez de simplifier n'oubliez pas que vous adressez à vos camarades donc simplifiez préparez vos camarades comme tout à l'heure pour certains mots qui sont compliqués etc sinon tu as fait un effort CHAIBE quelqu'un d'autre↓ Hayet

Dans cet extrait, l'enseignante demande à son étudiante de regarder ses camarades. Elle insiste sur la position du corps et l'emploi des onomatopées et des gestes pour se faire comprendre « *pourquoi pas les onomatopées les sons les gestes on à l'oral d'accord* ». La transmission du savoir se fait donc en parallèle avec des postures de la part des interactants apprenants. Ces postures sont souvent contrôlées par l'enseignant dans l'espace classe. L'ethnologue E. Hall (1979) défend l'idée que l'espèce humaine a un désir impérieux de se servir de son corps. L'immobilité imposée est particulièrement contraire à sa nature, l'apprentissage va de pair avec des mouvements du corps.

L'enseignant est seul le responsable du déroulement des activités pédagogiques et il peut modifier les règles de réalisation s'il estime que

l'appropriation sera favorisée. L'appropriation en classe se fait dans un univers propre à elle. C'est un univers qui a ses modes de fonctionnement, son dispositif interactionnel spécifique et une mise en espace de l'interaction. En effet, la réalisation d'une activité pédagogique exige un cadre spatial (la classe, l'établissement scolaire) et temporel (le temps d'une séance d'enseignement) qui joue un rôle important dans la légitimation du thème que l'on aborde en situation d'enseignement / apprentissage. Aussi longtemps que l'enseignant et les apprenants restent en classe de langue ; ils sont autorisés à enseigner / apprendre la langue. En effet, cette légitimation est instaurée non seulement par un facteur spatial, c'est-à-dire l'étendue spatiale circonscrite par la salle de classe, mais également par un facteur temporel, c'est-à-dire la durée temporelle fixée par l'institution. Cette dernière intervient dans l'organisation globale du cours ou dans l'établissement du programme. Ces deux contraintes influent donc sur les contenus abordés dans les échanges et les déterminent en partie.

### **3.1 Le caractère interactionnel et la gestion de la parole en classe**

Tout rapport de place entre les divers participants d'une interaction est complexe. Vion oppose « le cadre interactif » qui constitue le rapport de place dominant l'ensemble de l'interaction à « l'espace interactif » où se renégocie le rapport de place tout au long de l'interaction. Ce rapport de places se renégocie par le jeu de ce que Kerbrat-Orecchioni (1992) appelle les « taxèmes »<sup>24</sup>.

Dans notre corpus, le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : l'enseignant occupe la position « haute » que lui confère l'institution et les apprenants une position basse (Bigot 1996). Mais à l'intérieur de ce cadre interactif déterminé, s'ouvre un espace interactif où le rapport de place est remis en jeu.

Toute interaction est donc toujours plus ou moins asymétrique dans la mesure où les interlocuteurs ne partagent pas, à un moment et sur un thème donné,

---

<sup>24</sup> . Les taxèmes sont des signaux de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants et qui, soit reflètent simplement les places déterminées par le cadre interactionnel, soit visent à les renforcer ou à les modifier.

le même savoir et les mêmes vécus. Les corpus que nous avons recueillis valident cette asymétrie. En effet, l'observation des trois corpus recueillis en classe de langue, nous permet de dire que la plupart des échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie où l'enseignant a un statut plus important que ses apprenants.

### 3.2 Un enseignant de langue qui monopolise la parole

Au début de chaque leçon enregistrée, l'enseignant monopolise la parole afin d'installer les objectifs qui vont être poursuivis. Nous remarquons des indices essentiellement paraverbaux utilisés par l'enseignant afin d'imposer ce monologue introductif. Voyons la séquence d'ouverture du premier cours enregistré.

#### Extrait du corpus A

4. Pr : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit **d'accord** Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc
5. A : c'est l'élément qui fait rire
6. Pr : voilà donc on avait déjà discuté de la préparation de l'histoire drôle la semaine passée et heu j'ai on a déjà entendu quelques histoires drôles un peu improvisées parce que les étudiants n'ont pas l'habitude de raconter des histoires drôles en français par contre heu il y en a qui ont essayé de traduire ça a marché pour certains pas pour d'autres parce que on déjà dit on a toujours du mal à traduire d'une langue à une autre d'ailleurs vous faites un module une matière de traduction
7. Aps : en deuxième année
8. Pr : ah vous allez faire ça en deuxième année vous allez voir plus tard bref on a en tout cas on a essayé de heu de mettre nos étudiants dans le la situation de communication qu'est le récit drôle d'accord ! alors aujourd'hui normalement ils ont tous choisi j'espère qu'ils ont tous et tout choisi une histoire drôle donc normalement M. SETTOUF vous tombez bien vous allez vous amuser vous allez rire vous allez rire alors on va écouter on va écouter quelque uns je sais pas on aura pas on auras assez de temps pour écouter tout le monde **d'accord** ! on écouterait quelque uns et on continuera demain parce que ce sont des activités qui se font au fur et mesure alors qui veut passer un volontaire ou fait passer par ordre alphabétique Q

Le débit est relativement soutenu. La fin de cette séquence introductive est marquée par une question adressée directement et très précisément à l'ensemble de la classe. On peut relever ici l'insistance avec laquelle l'enseignante tente de se

mettre d'accord avec ses étudiants. Cette insistance se manifeste par la répétition de l'expression «*d'accord*» ainsi que par une intonation montante marquée. Il est en effet nécessaire de signifier aux apprenants qu'ils sont maintenant dans une séquence dialoguée où les tours de parole vont alterner régulièrement. Les indices d'alternance utilisés par l'enseignant sont à la fois clairs et précis. L'utilisation de tournures interrogatives, l'intonation montante sont les indices le plus utilisés « *alors qui veut passer un volontaire ou je fait passer par ordre alphabétique Q* ».

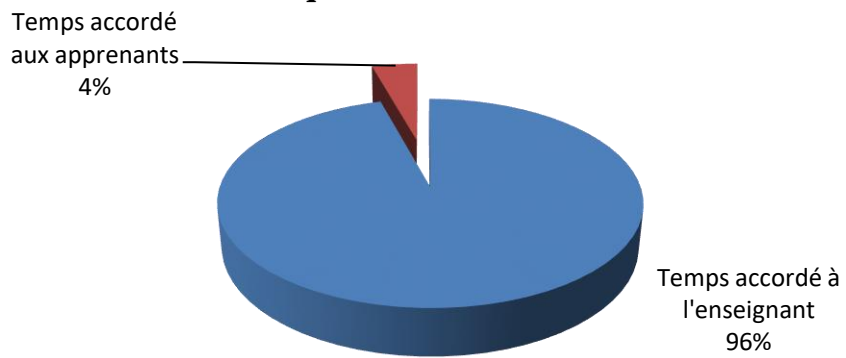
### 3.2.1 Temps réparti entre enseignant et apprenant

Nous avons calculé le pourcentage de la prise de parole des enseignants d'une part et des apprenants d'autre part. Ce tableau a pour but de mettre en évidence non seulement la forte monopolisation du temps de parole par les enseignants de manière générale (phénomène bien connu et qui a constitué l'un des chevaux de bataille des approches communicatives) mais surtout des différences interindividuelles assez importantes. Les tableaux ci-dessus représentent le temps accordé aux enseignants et aux apprenants symbolisé en minutes et en secondes calculés d'après les valeurs chiffrés en terme de pourcentage.

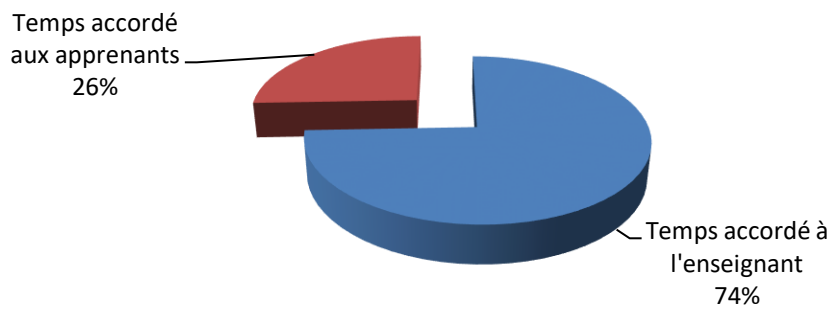
Ordre des séquences d'ouverture	Temps accordé à l'enseignant	Temps accordé aux apprenants
Séquence d'ouverture du cours n°1 (06 mn, 05 sec)	5 :44 mn = 94,25 %	21 sec = 04,75 %
Séquence d'ouverture du cours n°2 (16mn, 05sec)	11mn, 58 sec = 74,40 %	4mn, 07 sec = 25,60 %
Séquence d'ouverture du cours n°3 (49 sec)	49sec = 100%	00mn = 00%

Tableau n°8 : Corrélation des résultats de l'analyse des séquences d'ouverture

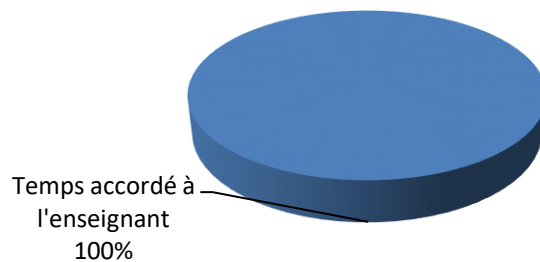
#### Schéma n°4: Séquence d'ouverture du cours n°1



#### Schéma n°5: Séquence d'ouverture du cours n°2



#### Schéma n° 6: Séquence d'ouverture du cours n°3





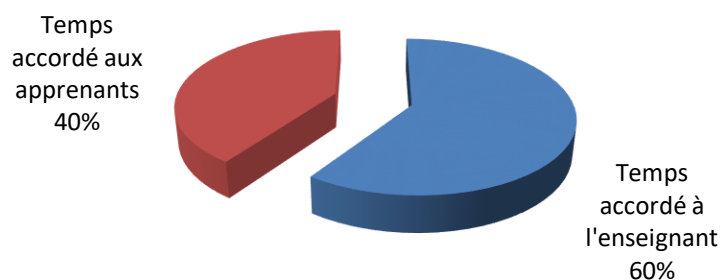
Ordre des séquences d'ouverture	Temps accordé à l'enseignant	Temps accordé aux apprenants
Séquence noyau du cours n°1 (01h, 03mn, 57 sec)	30 mn, 57 sec = 47,15 %	33mn, 48 sec = 52,85%
Séquence noyau du cours n°2 (45mn, 02 sec)	35mn, 21 sec = 78,49 %	09mn, 41 sec = 21,50 %
Séquence noyau du cours n°3 (1h, 02mn, 04)	37mn = 59,62%	25mn, 04 sec = 40,38%

Tableau n°9 : Corrélation des résultats de l'analyse des séquences noyau

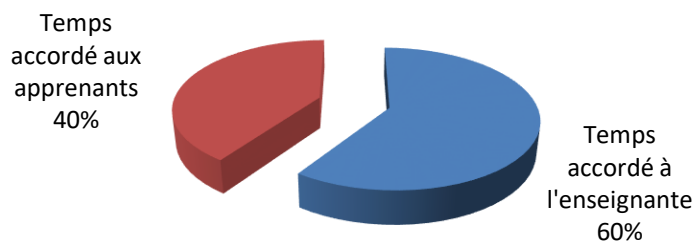
### Schéma n°7: Séquence noyau du cours n°1



### Schéma n° 8: Séquence noyau du cours n°2

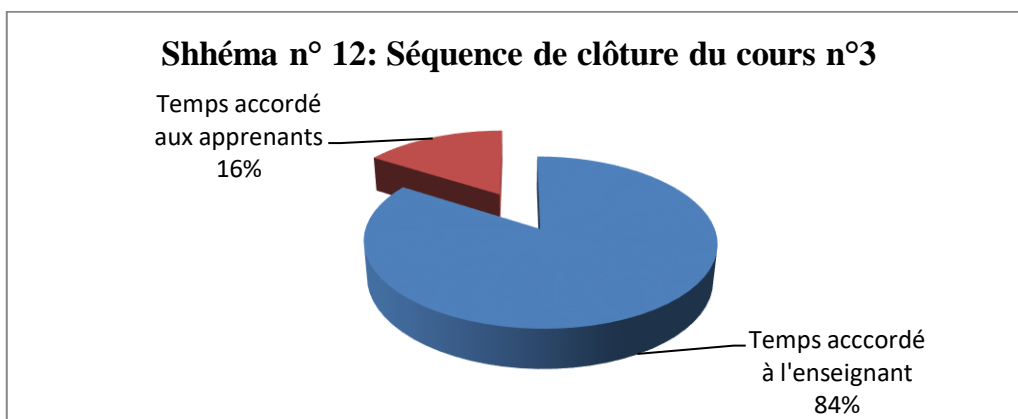
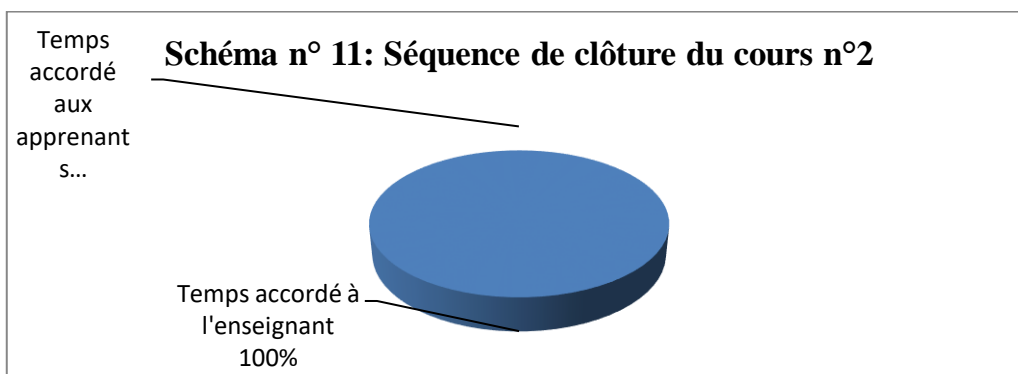
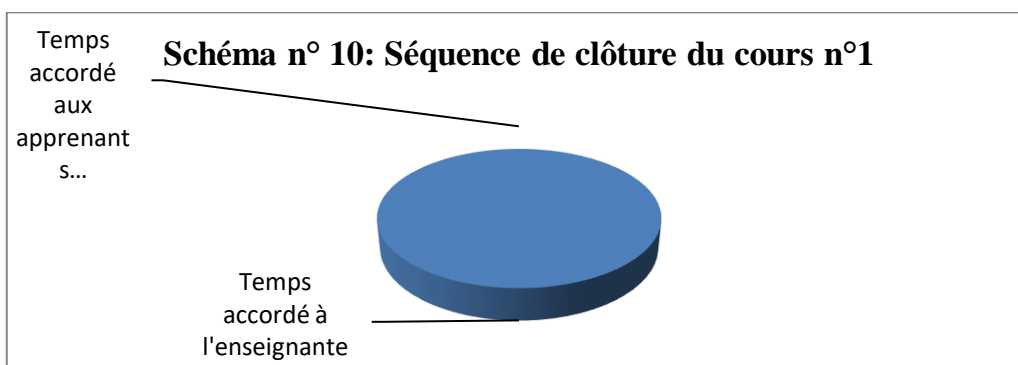


### Schéma n° 9 Séquence noyau du cours n°3



Ordre des séquences d'ouverture	Temps accordé à l'enseignant	Temps accordé aux apprenants
Séquence de clôture du cours n°1 ( 1mn, 26 ses)	1mn, 26 sec=100%	00 mn = 00 %
Séquence de clôture du cours n°2 (1mn, 50 sec)	1mn, 50 sec = 100%	00mn = 00%
Séquence de clôture du cours n°3 (2mn, 37 sec)	2mn, 12 sec = 84,08%	25 ec = 15,92 %

**Tableau n°10 : Corrélation des résultats de l'analyse des séquences de clôture**



### 3.3 Les raisons de la monopolisation de la parole par l'enseignant

A partir de l'analyse des tableaux ci-dessus, nous remarquons que la prise de parole de l'enseignant domine le temps de la classe. Le professeur monopolise la parole pendant une dizaine de minutes tandis que les apprenants restent passifs. Ce phénomène est le résultat de plusieurs raisons :

#### 3.3.1 Les raisons didactiques et pédagogiques

Les raisons qui pourraient déterminer cette passivité communicationnelle sont variées. Dans un premier temps, ce sont des raisons portant sur la manière d'enseigner ou de faire apprendre la langue française comme langue étrangère, le choix des démarches permettant la maîtrise des langues est décisif, les outils et les activités didactiques sont déterminants dans la mesure où ils sont capables d'atteindre les compétences et les finalités visées.

#### Extrait du corpus A

1. Pr : alors l'objectif puisque ils font l'oral+ puisque ils font l'orale ( nous avons demandé à une étudiante de changer de place parce qu'elle était assise devant la caméra) donc l'objectif vous vous rappelez c'est bon de rappeler ça l'objectif étant donné qu'ils font l'oral en première deuxième jusqu'en troisième année c'est dit qu'on va laisser les exposés l'expression libre pour la troisième année donc **en première année c'est beaucoup plus des activités où ils doivent apprendre à surmonter certaines difficultés qu'ils ont à l'oral** parmi ces difficultés vous vous rappelez on a parlé du stress on a parlé des **difficultés psychologiques** des difficultés physiologiques et certaines **difficultés linguistiques** alors les [difikolt3] (*sourire de l'enseignante*) les difficultés psychologiques j'allais faire une bourde (*rire des étudiants*) les difficultés psychologiques les difficultés psychologiques c'était tout ce qui est du au stress heu à l'angoisse voilà on a essayé de voir ceci et le voit toujours **à travers les activités ludiques à travers la gestuelle on a dit il faut utiliser son corps ça peut aider utiliser la gestuelle utiliser l'espace occuper l'espace les mimiques etc** pour l'activité heu plutôt la difficulté physiologique on ne constate pas finalement on a pas vu des cas en tout cas moi j'ai pas vu des cas où des étudiants avaient quelques problèmes physiologiques genre bégaiement défaut de langue etc heu non sauf pour certains qui chuchotent qui ne parlent pas qui n'articule pas on essaie de les faire parler - - - on a quelques cas mais je pense que ça commence comme même à heu **voilà la machine fonctionne mieux maintenant les difficultés heu heu linguistique ça se travaille aussi au fur et mesure l'enrichissement du lexique quand on du mal à trouver les mots etc ça reste toujours un problème ça reste toujours un problème mais au fur et mesure vous allez voir vous allez surmonter ceci** voilà pour ce qui est des **la grammaire j'espère que mes étudiants profitent des cours de grammaire qu'ils ont des cours de phonétique aussi pour investir tout ceci à leur l'activité orale** alors on a vu pleine d'activité on est arrivé à l'activité où il était question de raconter xxx bien sûr il y a la description il y a raconter il y a l'exposé p<sup>a</sup>tit à p<sup>a</sup>tit enfin le texte descriptif expositif et tout ça comme on ne

peut pas leur exiger heu de faire des textes longs parce que c'est l'oral  
l'approche du récit on a préféré l'aborder à travers l'histoire drôle - d'accord

Influencée par notre présence, l'enseignante commence dès le premier tour de parole à expliquer l'objectif de l'activité de l'expression orale en première année. Elle voudrait que ses étudiants surmontent les différentes difficultés rencontrées à l'oral (difficulté psychologique, difficulté linguistique, etc.). Pour elle, les activités ludiques pourraient aider ses apprenants à améliorer leur niveau à l'oral.

L'enseignant a le grand rôle dans l'acquisition et l'expression verbale chez l'apprenant, son génie s'avère dans la création d'un climat favorisant les échanges et aspirant de former des apprenants causeurs et homogènes dans le groupe classe. De même pour tout ce qui est institutionnel ou encore structurel, c'est-à-dire une classe de conversation n'adoptant pas, à notre avis, le même schéma qu'une autre classe, l'espace pédagogique nécessite d'être propice aux interventions langagières, il doit stimuler les apprenants de façon à les motiver et à susciter leur envie de prendre la parole.

De surcroît, l'expression orale doit s'écarter de la pédagogie qui s'articule autour de l'interaction du type question-réponse entre enseignant et apprenant. L'extrait suivant nous montre une passivité énorme chez les apprenants dans la mesure où l'enseignant adopte une stratégie de question/réponse.

### **Extrait du corpus B**

28. Pr : très bien votre camarade disait que la posture du corps elle exprime elle marque vous avez dit
29. A : l'état
30. Pr : l'état l'état que ça soit l'état psychique ou bien l'état
31. As : physique
32. Pr : physique de la personne pourquoi j'ai dit physique parce que tout simplement une personne quand il est fatiguée est-ce qu'il va opter la même posture du corps
33. As : non
34. Pr : jamais de la vie même si il va faire tout son possible mais viendra un moment où il va lâcher la prise d'accord ! très bien qu'est-ce qu'on peut dire aussi Q - la posture du corps vous avez dit enfin votre camarade disait qu'elle exprime l'état psychique du physique de la personne nous ce qui nous intéresse c'est pas la personne mais le locuteur puisque on est dans un cadre plutôt communicatif très bien où bien qu'est qu'on peut dire Q
35. A : monsieur !

Nous remarquons dans cet extrait que les apprenants se contentent de compléter les propos de leur enseignant ou de se mettre d'accord avec lui par dire oui ou non. Cette pédagogie ne semble pas être particulièrement efficace pour inviter les apprenants à communiquer en langue étrangère. C'est pourquoi, il faudrait envisager d'autres pédagogies plus appropriées et plus performantes qui permettent d'inciter les apprenants à parler, en leur faisant vaincre les dits obstacles pour qu'ils puissent s'exprimer en une langue dont ils n'ont pas une bonne maîtrise.

### 3.3.2 Les raisons socioculturelles

Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, des principes et de conventions qui guident les comportements des apprenants. Ces derniers se trouvent dominés par les considérations socioculturelles. Cette définition inclut la culture comme connaissance mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions.

#### Extrait du corpus A

- 188.Pr : j'ai mal entendu l'histoire tu peux reprendre Q ça te dérange pas Q  
189.Apte : c'est l'histoire d'un couple une fille et son fiancé elle lui chéri j'ai la peur de t'appeler ma vie et ma vie sera coutré - il répond non ma belle appelle moi ta langue car je sais bien qu'elle est longue  
190.Pr : il dit non appelle moi Q  
191.Aps : appelle-moi ta langue  
192.Pr : ah ta langue  
193.Apte : elle au moins elle est longue comme on dit (*phrase en arabe*) c'est traduit  
194.Pr : oui la traduction **il faut faire gâfe hein parce que dans notre culture et la culture française il y a des changements** ( *la caméra est tombée par terre parce qu'une étudiante a fait bouger la table* )  
195.Apte : normalement longue tendue et pas la langue longue  
196.Pr : **voilà on dit la langue tendue et pas elle est longue voilà on aurait pu avoir un français parmi nous et il aurait pu ne pas comprendre ce que tu l'aurais dit** est-ce que tu comprends Q [...] et c'est pareil aussi ne pas aussi choisir des histoires heu dans lesquelles il ya des contenus **des références à la culture** que vous ne connaissez pas que heu au moins le public ne partage pas

Dans cette séquence l'apprenante trouve des difficultés de vocabulaire dans la mesure où elle ne trouve pas les mots appropriés pour raconter une blague traduite. L'enseignante lui fait la remarque de faire attention à ce passage d'une

langue à autre. En effet, une langue véhicule une culture qui n'est pas forcément connue ou comprise par les locuteurs de la langue cible. La culture d'origine des apprenants n'encourage pas les discussions en langue française. La pratique de l'oral fait émerger des différences lexicales et syntaxiques dont les apprenants ont conscience et qui peuvent jouer un rôle de frein dans la participation orale. Si les apprenants s'expriment rarement en français, c'est parce qu'il leur manque la pratique orale dans les milieux fréquentés d'où le fait d'avoir beaucoup de mal à s'exprimer en langue française. Par conséquent, ils se sentent insécurisés lorsqu'ils sont amenés à communiquer en classe lors d'une conversation où ils sont censés ne pas rester silencieux. D'après les résultats rassemblés, ce sont les facteurs qui engendrent l'oisiveté et l'inaptitude d'expression orale auxquels on peut justement ajouté d'autres raisons de type intellectuel ou psychologique.

### 3.3.3 Les raisons d'ordre psychologique

La difficulté de prendre la parole en classe de français comme langue étrangère est liée aussi à des facteurs psychologiques, l'apprenant se trouve contraint en présence d'autres apprenants, cette relation l'empêche parfois de mieux s'exprimer même en langue maternelle et par conséquent, il se trouve dépourvu de toute imagination et initiative. Par contre il se sent à l'aise et se comporte différemment lorsqu'il est seul ou avec un ami intime.

#### Extrait du corpus A

36. Pr : oui↓ tu as vu qu'est-ce que je t'avais dit la fois passée Q  
37. A : oui Madame heu **mais j'ai pas l'habitude de raconter une blague devant un public**  
38. Pr : mais ce sont des amis pas un public comme même tu avait pris l'habitude de prendre la parole ce que tu faisais pas avant maintenant raconter quelque chose drôle ça peut se faire il suffit juste que tu te mettes à l'aise et je vous avait demander de vous appuyer sur le corps sur la gestuelle alors deux puces sortent du cinéma ↑ (*l'enseignante se met à marcher devant ses étudiants*) on pourrait faire le geste n'est-ce pas Q elles sortent du cinéma et l'une dit à l'autre pour monter qu'il y a un échange

L'apprenant déclare clairement son incapacité de prendre la parole sous prétexte qu'il n'a pas l'habitude de raconter une blague et surtout dans un cadre formel « *oui Madame heu mais j'ai pas l'habitude de raconter une blague devant*

*un public* ». L'enseignante tente de le rassurer en lui expliquant qu'il est avec ses amis. Dans ce cas, la question qui se pose : Pourquoi ne pas parler en classe de français (FLE) ? Chaque apprenant a un degré de timidité naturel, une habitude à parler chez lui ou dans les lieux qu'il fréquente, une aptitude à l'oral tout en respectant la forme (aisance, débit, tonalité de voix, intonation, style syntaxique) et le fond (esprit de synthèse, culture générale, positionnement personnel) qui se conforment au milieu et au contexte énonciatif y compris les actants et les circonstances.

On ne peut pas donc exiger le même niveau de réponse et de participation pour chaque apprenant. On doit cependant veiller à ce que chacun acquiert une méthodologie et développe un niveau minimum dans cette compétence de prise de parole et surtout que le contact de la classe agit comme un facteur aggravant.

### **Extrait du corpus A**

27. Pr : alors des reproches à Ilyes - - qu'est-ce qu'il n'a pas marché à part le fait c'est vrai là c'est un problème de heu votre camarade n'a pas compris le mot puces mais sinon la façon de raconter .....
28. Ate : il est trop sérieux↓
29. Ate : Madame il peut changer la voix
30. Pr : il peut changer la voix ..... mais est-ce qu'il était question de faire parler les puces **Q** non
31. Apte : oui mais elle a dit à l'autre est-ce qu'on rentre heu
32. Pr : ah oui la partie où l'une des puces s'adresse à l'autre
33. Apte : **son expression faciale elle est très sérieuse**
34. Pr : son expression faciale elle est trop sérieuse oui à un moment donné **tu as mis les mains derrière le dos** on avait pas l'impression d'entendre on avait pas l'impression d'allait d'entendre une blague

À travers cette activité ludique, l'enseignante vise à identifier les différentes difficultés chez ses apprenants. Elle laisse la liberté à ses apprenants de s'auto-corriger en donnant des reproches à leur camarade. Pour l'apprenant, prendre la parole, c'est s'exposer aux évaluations, prendre le risque d'être jugé, d'être contredit, de rencontrer un désaccord. Cela le prive de la confiance en soi, d'avoir peur de commettre des erreurs ou de dire des bêtises et d'être ridiculisé par les autres apprenants ou par l'enseignant, qui est amené nécessairement à juger sa performance, et plutôt d'être une cible de sarcasme. Oser participer et se placer sous

le regard des autres est une contrainte affective où la peur de mal faire est prédominante. La pression psychologique et la timidité excessive constituent une exclusion du groupe classe et une entrave paralysant la participation orale et bridant l'autonomie des apprenants.

La réticence des apprenants à communiquer et à s'exprimer était, entre autre, due au fait qu'ils manquaient de confiance en eux, qu'ils avaient le sentiment que prendre la parole en français relevait de l'impossible. Par ailleurs, en plus d'avoir une piètre opinion d'eux-mêmes, certains apprenants avaient une peur de prendre la parole en classe et surtout s'il n'y avait pas une ambiance.

La distribution de la parole se fait en effet en fonction du rôle institutionnel que chacun des interactants recouvre. Aussi l'enseignant occupe-t-il le temps de parole quantitativement plus que les apprenants. Quant au réglage des tours de parole c'est toujours l'enseignant qui désigne qui doit parler. L'enseignant détient donc les règles de la classe et provoque la parole. Néanmoins, il s'efforce de s'adapter au niveau de son public. Ainsi les stratégies verbales mises en œuvre par l'enseignant montrent la façon dont il canalise les productions des apprenants vers l'objectif recherché, mais aussi la manière dont il modifie, module, refocalise lorsque les apprenants détournent l'objectif principal, par des reprises, reformulations, explicitations, ajouts d'informations.



## Bilan

Les interactions verbales en classe de langue ont en effet leurs propres règles et leurs propres contraintes, établies par la situation de communication de nature didactique d'une part, et par le type d'interaction essentiellement complémentaire (Vion, 1992, p. 129) d'autre part. Ce type d'interaction se définit à partir d'un rapport de places asymétriques. Ainsi, dans les différents corpus recueillis, il existe un écart entre le rôle institutionnel qu'occupe l'enseignant et celui qu'occupent les apprenants. Cet écart s'affiche également sur le plan de la maîtrise de la langue à apprendre, les formes linguistiques utilisées et la longueur des prises de parole.

Ce climat interactionnel se manifeste dans la dynamique qui régit les rapports entre acteur en classe et le degré de directivité ou de *flexibilité communicative*<sup>25</sup> qui caractérisent les pratiques de transmission chez les enseignants. En effet, les interactions en classe de langue se caractérisent par les éléments contraignants. En revanche, l'enseignement d'une langue laisse la possibilité à des imprévus. Un cours de langue se réalise selon un plan, dans un cadre interactionnel, l'interaction existe, mais la contribution des interactants, la co-construction des connaissances, la discussion des idées en font une interaction vivante. Ce constat nous permet de répondre à notre première question de recherche posée dans notre problématique. Par conséquent, les résultats de l'analyse de l'interaction verbale des trois cours enregistrés et transcrits nous a permis de dégager certaines caractéristiques liées aux rôles des interactants et aux règles interactionnelles qui gèrent la classe :

- La didactisation de la parole des apprenants est un immense réservoir d'informations dans lequel les enseignants puisent régulièrement. Ce phénomène se traduit par le recours à des stratégies d'enseignement comme le guidage, les instructions et les réparations.

---

<sup>25</sup> La flexibilité communicative est la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique (Cicurel, 2011 : 175).

- Le format participatif met en exergue le rôle de l'enseignant comme étant celui qui provoque et commente les tentatives des apprenants.
- L'asymétrie statutaire de l'enseignant lui garantit une haute position, ce qui explique son choix des thèmes et des contenus et son pouvoir de décider d'accepter ou de refuser les contributions des apprenants.
- L'interaction en classe fonctionne comme un système ouvert et/ou fermé. Le système est ouvert lorsque les apprenants ont une certaine liberté interactionnelle qui leur permet d'avoir une prise de position sur les contenus abordés ainsi que sur la gestion des tours de parole. Il est fermé lorsqu'il réduit cette marge de liberté et limite les manœuvres des participants.

Ces phénomènes identifiés grâce à une analyse pointue des trois cours enregistrées et transcrits montrent que l'action enseignante est réfractaire en exposant le projet de l'enseignant à plusieurs contraintes. Un projet qui n'est plus celui de l'enseignant dès qu'il entre en classe. En effet, l'enseignant se trouve par moment obligé de céder de son statut habituel pour conserver l'équilibre interactionnel. La sauvegarde interactionnelle en classe est conditionnée par certaines concessions dans la gestion des contenus et de l'interaction qui s'imposent à l'enseignant que celui-ci les laisse dominer volontairement. Cet équilibre est maintenu grâce à un ensemble de principes et de règles qui nous permettent de mieux comprendre la dynamique interactionnelle en classe de langue. En effet, il s'agit d'une action enseignante finalisée et cadrée entre les interactants qui occupent des statuts permettant de peser les contraintes établies par le cadre institutionnel et les représentations faites par chacun des acteurs en classe.

L'expression orale est un exercice assez complexe qui n'est pas à l'abri des interventions en langue maternelle d'une part et en langue cible d'autre part<sup>26</sup>. Alors

---

<sup>26</sup> La classe est le lieu où la langue cible coexiste avec plusieurs langues notamment la langue maternelle. Cherrad considère qu'« au sein d'une classe de langue étrangère cohabitent tacitement diverses langues autres que la langue cible enseignée. Nous concernant, l'examen de notre corpus témoigne que, en plus du français langue enseignée en cours, l'enseignant recourt souvent à l'arabe dialectal, langue maternelle des apprenants, et à l'arabe scolaire moderne, langue non seulement enseignée, mais également langue dans laquelle l'enseignement est dispensé dans les précédents paliers » (Cherrad, N, 2009, p. 251).

que sa haute position et les clauses du contrat didactique lui accordent plusieurs avantages, l'enseignant n'est pas toujours le maître absolu de l'interaction didactique. Cette activité est caractérisée par le dispositif interrogatif des enseignants et l'appréciation des produits des apprenants. Ces stratégies font la didactisation de l'interaction et participent activement à sa progression. Ainsi, les *feed-backs*, les reformulations et les commentaires trop longs, les prises de paroles interrompues et la mise en jeu des statuts influent sur la stabilité des échanges en classe.

## **Chapitre II**

### **Analyse des discours des enseignants**

#### **Un agir professoral réflexif**

## Introduction

Nous consacrons ce deuxième chapitre à l'analyse des discours des enseignants sur leurs propres actions en classe en mettant en priorité les *motifs en vue de* et les *motifs parce que*. Schütz reconnaît dans l'action humaine l'existence d'un projet, objet de réflexion après coup et bénéficiant par là d'un nouveau sens. Pour y accéder, invente le concept motif *parce que* qui réfère au passé et qu'il définit comme « la cause ou la raison de l'action » (1987, pp. 251 ; 252). Il considère que les actions de l'individu sont également motivées par un cumul d'expériences qui fondent sa typicalité. Ces actions renvoient à des modèles et des expériences rencontrés par le passé ressemblant et s'ajoutant à l'action émergente. Elles représentent le patrimoine de l'agir de l'enseignant et son propre répertoire didactique. Les commentaires fournis par les enseignants montrent une certaine catégorisation de ces actions. À ce propos, Cicurel dit : « D'un côté le motif d'avantage attaché à la temporalité (le motif de l'action est motivé par ce qui doit venir et par ce qui s'est passé), et de l'autre la typicalité qui se forme grâce à la prévisibilité des actions et des attentes coordonnées à cette connaissance d'un monde existant » (2011, p. 56, 57).

Lorsque les enseignants font des autocommentaires, ils regroupent plusieurs strates de leur action. Ils s'appuient notamment sur des tactiques, en faisant appel à leur expérience et en se focalisant sur le groupe apprenants et parfois sur chacun d'entre eux. Les commentaires des trois enseignants montrent que les événements de la classe sont rapportés de la même manière. De plus, leurs discours font émerger des « catégories » comparables ; le temps, l'interaction avec les apprenants et la manière d'attirer leur attention, la façon de faire apprendre la langue et les difficultés rencontrées. Ces éléments communs entre les enseignants influent à des degrés différents sur la réalisation de l'action enseignante. En revanche, ils ont pour but de favoriser l'apprentissage. L'action enseignante ne se réalise donc pas de la même manière. En effet, elle dépend de la culture éducative, de la personnalité et de la formation de l'enseignant, de l'institution et du public. Chaque enseignant a sa façon de faire, ses stratégies et ses convictions. C'est un auteur de pratiques qui sont

identifiables et observables. Ces pratiques laissent dire qu'un enseignant a son propre *style d'enseignement*. Dans ce cas, M. de Certeau établit une distinction entre stratégies et tactiques : « J'appelle stratégie le calcul (ou la manipulation) des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique) est isolable. [...] [La tactique] fait du coup par coup. Elle profite des "occasions" et en dépend. » (M. de Certeau, 1990, p. 59)

Tout enseignant exécute une série d'actions en général liées à un but global pour transmettre un savoir à son public. Ces actions provoquent des transformations non seulement sur les savoirs mais aussi sur les comportements des apprenants.

C'est en nous appuyant sur des entretiens des enseignants qui ont accepté d'effectuer un retour sur leur action que nous allons tenter de faire un éclairage sur la rencontre entre l'action planifiée et les commentaires réflexifs. En effet, l'aspect discursif de l'entretien est la continuité de l'aspect actionnel de la prestation des enseignants.

## **1. La typification dans l'agir professoral**

Les commentaires des enseignants montrent une certaine distance par rapport à l'immédiateté de l'action accomplie. Les actions effectuées par les enseignants sont catégorisées à travers des adverbes comme *normalement*, *généralement*, *d'habitude*. Ces catégorisations résultent des principes et des convictions qui font le répertoire de l'enseignant.

### **1.1 La typicalité thématique**

Les séquences d'ouverture de chaque leçon nous permettent d'étudier la gestion du thème global de l'activité. La question de l'introduction du thème global vise à expliquer le point de vue de chaque enseignant sur la difficulté de négocier ou parfois imposer le thème de l'activité. Les tableaux ci-dessous représentent les données que nous avons pu recueillir. En effet, la colonne gauche représente le

commentaire de l'enseignant tandis que celle à droite représente la référence de la séquence d'ouverture extraite de chaque entretien.

### 1.1.1 La typicalité thématique dans le discours de l'enseignante n°1

L'extrait de l'entretien n°1 présenté en ordre numérique des tours de parole	Référence de la séquence d'ouverture
<p>1- <b>Wer</b> : bonjour Madame votre cours s'inscrit dans le cadre du module Techniques d'Expression Orale niveau 1<sup>ère</sup> année licence</p> <p>2- <b>Wé</b> : bonjour alors je voudrais rectifier + + en fait normalement heu depuis deux deux ou trois ans avec le nouveau socle qu'on nous a proposé heu il n'est plus question de techniques d'expression orale mais heu compréhension et production orale</p> <p>3- <b>Wer</b> : donc l'intitulé c'était raconter une histoire drôle</p> <p>4- <b>Wé</b> : pour l'activité oui</p> <p>5- <b>Wer</b> : pensez-vous que le thème que vous avez présenté est facilement exploitable pour vos étudiants <b>Q</b></p> <p>6- <b>Wé</b> : alors heu je sais pas si heu ++ qu'est-ce vous entendez par thème <b>Q</b> le thème de l'activité</p> <p>7- <b>Wer</b> : le thème de l'activité c'est-à-dire raconter raconter une histoire drôle</p> <p>8- <b>Wé</b> : parce que l'activité c'était raconter</p> <p>9- <b>Wer</b> : raconter oui</p> <p>10- <b>Wé</b> : d'accord alors</p> <p>11- <b>Wer</b> : et surtout raconter une histoire drôle des blagues</p> <p>12- <b>Wé</b> : est-ce que l'activité était intéressante <b>Q</b></p> <p>13- <b>Wer</b> : oui</p> <p>14- <b>Wé</b> : j'estime qu'elle est intéressante puisque heu toutes les activités que je faisais à l'époque cette année là et même cette année l'année en cours heu + + dans la matière de l'oral j'insiste sur les activités ludiques + parce que les activités ludiques ++ <b>parce que les activités ludiques apparemment heu intéressent motivent beaucoup plus les étudiants</b> + ils sont beaucoup plus motivés beaucoup plus intéressés</p> <p>15- <b>Wer</b> : a-t-il fait l'objet d'une négociation préalable <b>Q</b></p> <p>16- <b>Wé</b> : vous avez constaté à la fin même de la séance à laquelle vous avez assisté je les ai préparé pour la séance à venir alors au préalable on du discuter justement de l'activité parce que l'objectif en fait n'est pas de raconter une blague l'objectif c'est heu d'installer la compétence de heu du récit de la narration savoir raconter comment raconter la seul moyen comme on a pas beaucoup de temps et comme on a des groupes assez important c'était de commencer par raconter une histoire drôle parce que l'histoire elle est déjà courte + et donc elle nécessite pas beaucoup de temps</p>	<p>Séquence d'ouverture [1-16]</p>

L'enseignante insiste au début de l'entretien sur l'appellation de l'activité. Selon le nouveau socle, il n'est plus question de technique d'expression orale mais compréhension et production orale. Le thème de la séance est accessible pour les apprenants car il a fait l'objet d'une négociation durant la séance précédente « *vous avez constaté à la fin même de la séance à laquelle vous avez assisté je les ai préparé pour la séance à venir alors au préalable on a du discuter justement de l'activité* ». À la fin de chaque séance, l'enseignante prépare ses apprenants pour la séance à venir. Cette stratégie permet aux apprenants d'avoir une idée sur le thème de la séance avant même d'être en classe, elle leur permet aussi de se préparer pour y participer.

### 1.1.2 La typicalité thématique dans le discours de l'enseignant n°2

L'extrait de l'entretien n°2 présenté en ordre numérique des tours de parole	Référence de la séquence d'ouverture
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Wer</b> : bonjour monsieur</li> <li>2. <b>Wé</b> : bonjour</li> <li>3. <b>Wer</b> : votre cours s'inscrit dans le cadre du module de la Technique d'Expression Orale (<i>niveau 2<sup>ème</sup> licence</i>). Première question pensez-vous que le thème de l'activité orale que vous avez présenté est facilement exploitable avec les apprenants? A-t-il fait l'objet d'une négociation préalable ?</li> <li>4. <b>Wé</b> : alors le cours c'était par rapport à la communication non verbale très bien je vais répondre à votre question d'une façon un peu qui résume un peu l'ensemble de tout les activités qu'on vu durant le deuxième semestre alors pour vous dire le module de technique d'expression orale est un module heu heu qui se fait par le le bais de deux séances par semaine deux séances donc moi ce que je préconise avec mes étudiants c'est consacrer la première séance à aborder des éléments théoriques maintenant quand on dis théoriques c'est pas forcément de la théorie mais tout simplement en abordant et en essayant de découvrir les différentes TECHNIQUES qu'on peut les mettre en application qu'on peut les les investir en quelque sorte sur le terrain ça veut dire pour que notre communication soit° heu soit° correcte° le plus le plus possible donc si on revint à votre question vous avez dit si le cours heu</li> <li>5. <b>Wer</b> : sont facilement exploitable</li> <li>6. <b>Wé</b> : eh bein pour vous dire oui les cours que j'assure en matière d'expression orale maintenant coté théorique <b>ce sont des cours qui sont facilement exploitables dans la mesure où ce sont des cours qui portent sur des activités auxquelles les étudiants sont déjà familiarisés</b> maintenant ils le savent ils savent à ce que les gestes sont importants pour la communication ils savent à ce que la voix doit être bien modelées pour la communication donc ce sont les éléments qui connaissent mais ce qu'il manque c'est la bonne EXPLOIATION ça veut dire comment↑ savoir utiliser savoir à bon escient pour assurer une bonne situation de communication comment peut-on heu bien heu se comporter comment peut-on utiliser notre corps dans les différentes situation de communication d'où l'intérêt d'aborder pardon ce genre d'activités ou plutôt ce genre de sujet au niveau des séances théoriques</li> </ol>	<p>Séquence d'ouverture [1-6]</p>



Le thème abordé s’inscrit dans la continuité d’un chapitre qui se fait durant tout le semestre. Un cours n’est jamais une fin en soi. Il s’inscrit dans un projet à long terme : celui du cours suivant, de l’unité didactique en cours, ou de toute une carrière (Mazi, F, 2013, p. 147) . Dans ce cas, les apprenants ont déjà une idée globale sur ce qu’ils font durant tout le trimestre. *« ce sont des cours qui sont facilement exploitables dans la mesure où ce sont des cours qui portent sur des activités auxquelles les étudiants sont déjà familiarisés »*. Le témoignage de l’enseignant montre que les apprenants prédisposent des éléments permettant l’accessibilité au thème de l’activité. *« maintenant ils le savent ils savent à ce que les gestes sont importants pour la communication»*. Cette stratégie appliquée dans la séquence d’ouverture facilite la découverte et la saisie du thème de l’activité.

### 1.1.3 La typicalité thématique dans le discours de l’enseignante n°3

L’extrait de l’entretien n°3 présenté en ordre numérique des tours de parole	Référence de la séquence d’ouverture
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Wer</b> : bonjour madame</li> <li>2. <b>Wé</b> : bonjour</li> <li>3. <b>Wer</b> : votre cours s’inscrit dans le cadre du module de la Technique d’Expression Orale (<i>niveau 3<sup>ème</sup> licence</i>).</li> <li>4. <b>Wé</b> : oui</li> <li>5. <b>Wer</b> : heu le cours c’était débat autour d’une vidéo dont le thème était l’euthanasie</li> <li>6. <b>Wé</b> : absolument↓</li> <li>7. <b>Wer</b> : Pensez-vous que le thème de l’activité orale que vous avez présenté est facilement exploitable <b>Q</b></li> <li>8. <b>Wé</b> : alors comment s’est fait le choix du sujet <b>Q</b></li> <li>9. <b>Wer</b> : A-t-il fait l’objet d’une négociation préalable <b>Q</b></li> <li>10. <b>Wé</b> : oui voila absolument en faite° au début d’année nous avons heu établi le programme proposé le programme et nous étions dans l’acte de l’argumentation c’est-à-dire pouvoir exposer ses opinions mais d’une manière réfléchie↓ il suffit pas de dire je suis pour ou je suis contre mais savoir JUSTIFIER et argumenter ses points de vue donc eux-mêmes m’ont dit madame évitez-vous le tabagisme internet évitez-vous ses ses sujets redondants eh on on les passait chaque année depuis le lycée donc <b>je leur ai dit mais êtes-vous prêts à argumenter des sujets beaucoup plus corsés beaucoup plus philosophique et donc c’était voila ils avaient accepté le défit de pouvoir aller dans des sentiers nouveaux ce n’étaient plus des sentiers battus</b> mais des sentiers nouveaux et donc des thèmes qui pouvaient sembler tabous parfois [...]c’est ça mon but c’est de pou: c’est que mes étudiants puissent un jour prendre la parole mais en ayant des arguments tout simplement ne pas être des moutons dans troupeau</li> </ol>	<p>Séquence d’ouverture [1-10]</p>

L'enseignante confirme que le thème abordé a fait l'objet d'une négociation. Elle a établi un programme qui s'inscrit dans l'argumentation. Ses apprenants acceptent de débattre des sujets un peu philosophiques qui nécessitent beaucoup de réflexion. *« je leur ai dit mais êtes-vous prêts à argumenter des sujets beaucoup plus corsés beaucoup plus philosophiques et donc c'était voila ils avaient accepté le défi de pouvoir aller dans des sentiers nouveaux ce n'étaient plus des sentiers battus »*. Nous étions au début du semestre, ce qui oblige l'enseignante à choisir un thème pour ses apprenants qui n'a pas fait objet de négociation. Le support audiovisuel utilisé permet de découvrir le thème abordé et déclenche le débat.

L'introduction du thème de l'activité est une prérogative réservée à l'enseignant. Cette situation crée une certaine imperméabilité au public apprenants des plans thématiques préparés par les enseignants. Comme l'affirme S. PEKAREK

*« Le guidage thématique constitue peut-être le moyen le plus puissant pour dominer la conversation : celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et ainsi la structure de la conversation se trouve en position haute face à son interlocuteur. Les initiatives confèrent une supériorité interactionnelle à leur responsable : elles sont des moyens de contrôler la conversation, en particulier si effectuées sous forme de questions, en ce qu'elles imposent un cadre contraignant pour le locuteur suivant. » (1994, p. 83)*

En revanche, cette imperméabilité est parfois conquise dans la mesure où l'enseignant laisse une marge de négociation du thème exploité. À vrai dire, c'est le seul moment légitime où les apprenants découvrent réellement de quoi il s'agit dans une séance. Nous avons constaté, à travers les trois commentaires des enseignants que la confrontation entre la planification thématique et l'interaction a tranché en faveur de la planification.

## **2. Les motifs de l'agir professoral**

L'action enseignante est toujours motivée. Elle vise à atteindre un but, car toute rencontre didactique cherche à accroître des connaissances chez le groupe apprenants. L'enseignant met en œuvre certains moyens et stratégies pour y parvenir. Schütz (1998) met l'accent sur les conditions de la réalisation de l'action

et le contexte dans lequel elle est entreprise. Il établit deux strates de l'action en termes de motif. D'une part, des motifs qui visent le futur, d'autre part, des motifs qui reviennent sur les expériences du passé. En effet, toute action comporte une part de projection, anticipation. Schütz appelle ce phénomène *les motifs en vue de* qui est le but de l'action accomplie. Ce premier phénomène renvoie aux intentions d'une action qui s'inscrit dans le futur. Tandis que le second phénomène est celui *des motifs parce que* et relève de l'expérience du passé. Dans ce cas, on répond au pourquoi de l'action. Cette strate du *motif parce* se caractérise par une certaine objectivité. Schütz écrit : « C'est seulement dans la mesure où l'acteur fait retour sur son passé et devient ainsi un observateur de ses propres actes, qu'il peut réussir à saisir les véritables *motifs parce que* de ses propres actes » (1998, p. 58).

## 2.1 Les motifs de l'agir professoral dans le discours de l'enseignante n°1

### 2.1.1 Agir selon des théories personnelles (*motif en vue de*)

Question de l'interviewer	Réponse(s) de l'interviewé	
	Réponse	Commentaire
17- Wer : ici vous anticiper un peu parce que la question suivante est quelle est l'utilité de cette activité ludique « raconter une histoire drôle » à l'oral Q	18 Wé : voilà l'objectif c'est justement	<b>d'installer un certain savoir-faire</b> savoir RACONTER raconter à l'oral bien sûr heu c'est vrai il fallait qu'ils préparent avant + parce que ce n'est pas évidant de raconter ils n'ont pas l'habitude raconter des blagues en langue française↑ et donc il fallait je leur ai permis d'aller chercher dans des ouvrages parce que il y a des petits livrets de heu de d'histoires drôles ou bien d'aller chercher sur internet et de venir avec une histoire qu'ils raconteraient devant leur camarades oralement <b>bien sûr l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague</b> ou une histoire drôle <b>j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents</b> d'ailleurs je l'ai heu pour les aider il fallait que insister sur heu par exemple l'ouverture il s'agit de c'est l'histoire d'un etc. [...]voilà on est dans la narration parler de la chute il ya des personnages dont ils doivent parler parfois [...]

Le commentaire de l'enseignante montre sa conviction de l'efficacité du support utilisé afin de développer la compétence orale chez ses apprenants. Pour elle, le meilleur moyen pour atteindre son objectif « savoir raconter » est l'histoire drôle « la blague » « *bien sûr l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague ou une histoire drôle j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents* ».

L'expérience de l'enseignante lui a permis d'inventer des théories personnelles et les mettre en œuvre pour atteindre son objectif (*motif en vue de*). Dans ce cas, Cicurel affirme que « lorsque le professeur commente sa pratique, il décrit ses actions, cherche à les nommer [...], même si ce n'est pas usuel pour lui de décrire dans le détail les actions réalisées » (2011 : 126).

### 2.1.2 Un équilibre incertain entre planification et interaction (*motif parce que*)

La planification est souvent marquée par un clivage entre les actions planifiées et situées. Filliettaz propose de diminuer le contraste entre planification et accommodation de l'agir de l'enseignant. Il pense que le plus important est « d'articuler ces deux notions et de les envisager comme deux composantes essentielles de l'agir saisi dans sa complexité » (2005, p. 24). Ce phénomène est clairement observable à travers le discours de l'enseignante dans l'extrait ci-dessous :

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignante	
	Réponse	Commentaire
<p>23- Wer : à la fin de chaque blague racontée par l'un de vos étudiants vous demandez aux autres de lui faire des reproches</p> <p>25- Wer : des remarques</p> <p>27- Wer : alors pourquoi cette stratégie Q</p>	<p>24- Wé : alors je sais pas si j'ai utilisé ce terme</p> <p>26- Wé : je préfère des remarques parce que des reproches c'est attaques et heu</p>	<p>Wé : c'est une stratégie que j'utilise dans toutes les séances dans toutes les activités pas uniquement dans l'histoire drôle heu parce que c'est une façon de les faire + + travailler les faire participer↑ il faut pas oublier que tout le monde n'a pas la chance de passer pendant la séance et donc heu + puisque certains passent d'autres profitent de l'occasion POUR parler discuter apporter leur point de vue [...]</p>

L'enseignante a déjà prévu un plan pour mener sa séance. La stratégie de l'enseignante est guidée par une planification en fonction de son savoir et les objectifs visés. Le contenu prévisionnel prévu par l'enseignante ne met pas sur la

touche le contenu provenant des apprenants. D'ailleurs, les interventions des apprenants font partie du circuit de l'interaction «*puisque certains passent d'autres profitent de l'occasion POUR parler discuter apporter leur point de vue et heu savoir corriger savoir corriger leurs camarades*» (motif parce que). Elle donne donc la chance à ses apprenants de corriger les productions erronées de leur camarade. C'est le principe de la séance puisqu'il s'agit de la production et la compréhension orale. L'action de l'apprenant à ce niveau ne peut qu'être émergente. Cependant, l'enseignante tend de positiver les interventions réparatrices de ses apprenants. BENSEKAT, M montre le rôle qu'occupe l'enseignant dans ce type d'activité :

« Outre la structuration de l'interaction et l'organisation de ses cadres participatifs, l'enseignant gère aussi l'intercompréhension entre les apprenants. Dans ce cas, il peut demander à un étudiant de reformuler ses propos ou il se substitue au locuteur pour reformuler un énoncé dont il suppose qu'il pose un problème de compréhension aux autres de la classe. » (BENSEKAT, M, 2010, p. 207)

Cette stratégie montre la flexibilité communicative de l'enseignante. Appelée dans l'analyse objective *réparation par procuration implicite*, l'enseignante est tout à fait confronté par ces réactions autonomes qui s'apparentent à des *quittances de savoir* (Cicurel, 1992, p. 5), livrées spontanément par les apprenants qui coopèrent avec leur enseignante dans la gestion des affaires didactiques.

### **2.1.3 Agir sur le fond et la forme (motif en vue de)**

Les règles interactionnelles propres à la classe de langue établies par Cicurel ont permis de se focaliser sur la forme par rapport au contenu. Elle considère que « dans la classe de langue, le discours de l'enseignant est caractérisé par cette bifocalisation tantôt sur la forme tantôt sur le fond » (1992, p. 9). À vrai dire, la forte fréquence des interventions des enseignants aussi bien sur le fond que la forme est si remarquable qu'il convient de les ériger en principes fondateurs qui fait *l'agir* de tout enseignant d'une langue étrangère.

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignante	
	Réponse	Commentaire
37. <b>Wer</b> : justement la question qui vient après est la suivante raconter une blague est un exerce complexe quelles compétences espérez-vous installer chez vos étudiants à travers cette activité <b>Q</b>	38. <b>Wé</b> :  oui	alors s'agissant toujours de l'oral heu je pense que heu voila l'étudiant à travers toutes les activités qu'il a faites parce que ça va en progression bien sûr arriver à <b>l'activité raconter une histoire drôle</b> je pensais j'espérais en tout cas que chez l'étudiant <b>on retrouverait cette aisance heu de parler heu couramment plus au moins la langue</b> heu de <b>de faire des phrases COURTES mais correctes</b> ( <i>motif en vue de</i> ) de pouvoir utiliser la gestuelle qu'il avait acquise [...]

À travers son commentaire, l'enseignante se focalise sur le fond et la forme. D'une part, elle cherche à ce que ses apprenants apprennent à raconter une histoire drôle et d'autre part, elle espère que ses apprenants parlent couramment la langue et qu'ils produisent des phrases correctes.

## 2.2 Les motifs de l'agir professoral dans le discours de l'enseignant n°2

### 2.2.1 La formulation des théories savantes (*motif en vue de*)

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignant	
	Réponse	Commentaire
8. <b>Wer</b> : ce que vous proposé dans votre cours était purement théorique en quoi cela peut développer la compétence orale chez vos étudiants et pourquoi ne pas proposer des activités pratiques <b>Q</b>	9. <b>Wé</b> : eh bein je ne suis pas d'accord quand vous dites le cours était purement théorique	alors pour revenir à heu à ce que je disais tout à l'heure je disais que au niveau de la matière technique d'expression orale l'étudiants à le droit à deux séances par semaine [...]ça veut dire moi et mes étudiants <b>on va essayer de mettre en application</b> ( <i>motif en vue de</i> )les théories et les stratégies ainsi que les techniques qu'on a pu durant la première la première séance maintenant pour revenir à cette question de théorie <b>moi je crois pas que c'est que de la théorie</b> parce que tout simplement la méthode de travail que j'utilise pour cette première séance c'est méthode de travail qui se base pratiquement + sur des exemples et sur des illustrations de notre vie de tous les jours c'est-à-dire notre vie quotidienne autrement dis je <b>vais essayer d'affronter</b> mes étudiants à des à des à des situations: de communication à des questions auxquelles ils peuvent être affrontés tous les jours donc c'est se basant sur en tout les cas <b>je vais essayer pédagogiquement parlant je vais créer une situation problème</b> ça veut dire <b>je vais essayer d'utiliser des données</b> ( <i>motif en vue de</i> )qui me semblent présentes <sup>o</sup> chez mes apprenants et c'est à partir de ces données c'est à partir de ces ingrédients qu'on <b>va y arriver de façon schématisée de façon bien articulées et planifiée on y arriver à l'élément en question qu'on va essayer</b> par la suite de lui donner une définition de parler de se principes etc.

Lorsque Cicurel s'interroge sur l'existence des théories personnelles dans le discours de l'enseignant, elle considère que : « se pencher sur les séquences où l'enseignant est amené à décrire ce qu'il a accompli et ce qu'il cherche à accomplir

avec son public fait sortir l'orientation et l'intentionnalité de l'action enseignante » (2011, p. 126). Les entretiens réflexifs que nous avons menés sont guidés par cette logique puisque les questions posées visent à identifier les motifs sous-jacents de l'action enseignante. Les acteurs de l'entretien pourraient enrichir le débat sur l'agir professoral en précisant la nature de chaque motif selon des théories personnelles.

En effet, l'enseignant répond à la neuvième question en présentant les motifs des données théoriques qui caractérisent son cours. Ses motifs représentent des théories personnelles de l'enseignant « *moi je crois pas que c'est que de la théorie* »/ « *je vais essayer pédagogiquement parlant je vais créer une situation problème* ». L'enseignant interviewé montre une certaine conviction qui constitue des théories savantes qu'il vient d'exprimer et qui relève de ce que Cicurel qualifie comme « une grammaire de l'agir » (*id*, p. 27). Les théories exhibées par cet enseignant sont donc savantes dans la mesure où elles sont fondées sur des stratégies discursives « *On va y arriver de façon schématisée de façon bien articulée et planifiée on va y arriver à l'élément en question* ». Cet extrait explique le processus de l'action enseignante utilisé par cet enseignant.

### 2.2.2 Agir pour maintenir la compréhension (motif parce que)

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignant	
	Réponse	Commentaire
10. Wer : dans le tour de parole 64, vous avez bien expliqué un point de votre cours mais vous avez demandé à une étudiante de redire la même chose autrement, pourquoi Q pourtant elle s'est contentée d'une petite explication pourquoi cette stratégie Q	11. Wé : eh bein tout simplement tout simplement c'est une stratégie qui me permet de VÉRIFIER si les connaissances en question ont bien été installées chez mes étudiants ou pas	c'est à la fois <i>une stratégie de vérification</i> [...] maintenant j'ai bien demandé à l'étudiante de me reformuler et de pas me donner ce qui j'ai à la lettre dans la mesure ou bien dans l'objectif dans tout les cas de de de faire de de pousser en quelque sorte de pousser l'éç l'apprenant à faire travailler ses compétences ça veut comment on entend <i>un travail de reformulation qui va lui permettre à faire appel à des éléments de nature linguistique cognitive</i> ↓ <i>communicative</i> ↓ ( <i>motif parce que</i> ) dont l'objectif n'est pas simplement un objectif théorique c'est celui moi en tant qu'enseignant j'ai pas besoin à ce que l'étudiant va me rappeler des des notions que je maîtrise déjà mais <i>c'est à la fois un rappel et c'est à la fois un EXERCICE de pratique de la langue</i> ( <i>motif parce que</i> )

Le commentaire de l'enseignant montre que son action est motivée par la vérification de l'appropriation des connaissances déjà vues. Il invoque le motif de la vérification qui montre que son action est bien planifiée. Pour cet enseignant

l'intérêt de la reformulation est non seulement la mémorisation mais aussi un exercice de langue. «*c'est à la fois un rappel et c'est à la fois un EXERCICE de pratique de la langue*». Donc le fait même de demander de redire la même chose d'une façon différente constitue un choix dans le cadrage interactionnel planifié par l'enseignant. Cette stratégie montre une certaine coopération de l'enseignant avec ses apprenants. En effet, ses propos prouvent qu'il occupe le rôle de veilleur à la norme linguistique. NEBOUT déclare que « l'enseignant agit moins qu'il interagit et ne réagit pas puisque ses actions sont jamais le résultat de sa seule volonté mais celui de sa rencontre avec celle des apprenants » (2011, p. 140).

### 2.2.3 La réintégration de l'apprenant dans le schéma interactif (*motif en vue de*)

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignant	
	Réponse	Commentaire
12. Wer : d'accord une autre question tout au long des échanges, vous utilisez l'expression suivante : « <b>rappelez-vous on s'est mis d'accord à ce que</b> », pensez vous que cela vous aide à mieux guider votre cours ou c'est plutôt pour permettre à vos étudiants de suivre une progression que vous souhaitez à donner à votre cours Q	13. Wé : possib le oui possib le	en tout les cas pour revenir à cette <i>de rappelez-vous</i> etc. donc là je peu me permettre enfin je peux dire que ça fait partie de ce que nous appelons les rituels communicatifs que j'utilise donc ça fait partie de ma personnalité d'accord mais ce sont pas des expressions que j'utilise comme ça pour mon propre plaisir ça veut dire que à la fois ça fait partie de mes habitudes communicatives mais <i>je les utilise avec un objectif bien précis</i> maintenant quand je dis rappelez-vous ça veut dire là comme même je précise ou bien <i>je suis en train d'aider l'apprenant à bien se se se positionner par rapport à la question</i> que j'ai posé quand je pose une question je dis rappelez-vous la fois passée où est-ce qu'on était donc là ça sera en quelque sorte de donnée que que <i>l'apprenant va utiliser pour pouvoir cerner la recherche à la question</i> à un moment bien donnée à une séance bien déterminée

Le commentaire de l'enseignant sur l'emploi de l'expression « *rappelez-vous on s'est mis d'accord* » montre qu'il cherche à maintenir l'interaction. Ce qui amène à penser qu'il tente de faire participer ses apprenants au schéma interactionnel. Le cours est forcément structuré selon un ordre dépendant de la haute position de l'enseignant. Toutefois, il cherche à aider ses apprenants pour qu'ils puissent se positionner par rapport aux questions posées « *je suis en train d'aider l'apprenant à bien se se se positionner par rapport à la question* ». Cette situation



qui regroupe l'enseignant avec ses apprenants est un indice d'une forme *d'agir* collectif. Dans ce cas, Plazaola Giger et Friedrich déclarent que : « les différents agents contribuent tous ensemble à faire avancer la leçon » (2005, p. 252). De ce fait, si ce mode de fonctionnement au cours d'une activité pédagogique est inévitable, la contribution de tous les partenaires de la classe quel que soit leur statut est nécessaire pour le renforcer.

## 2.3 Les motifs de l'agir professoral dans le discours de l'enseignant n°3

### 2.3.1 Agir en extension pour enrichir le débat et les idées des apprenants (*motif en vue de*)

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignante	
	Réponse	Commentaire
13. Wer : une autre question Le thème que vous avez proposé partage les avis de vos apprenants, quelle est l'utilité de cette stratégie Q	14. Wé : pour moi c'est de là que naît <b>le débat</b>	si je prends si je prends un sujet par exemple la drogue qui d'après vous pourrait être contre l'idée que la drogue est nocive je ne peux pas créer <b>un débat</b> autour d'un sujet ou d'une thématique qui fait rejoindre le mes apprenants
15. Wer : donc vous avez choisi un sujet qui fait parler	16. Wé : délicat très délicat	et d'ailleurs délicat même du point de vue moral et éthique et religieux c'est-à-dire que faire réellement Q je voulais semer ce malaise ce malaise <b>pour lever ce tabou (motif en vue de)</b>
19. Wer : justement à un moment donné vous avez dit et si vous n'étaient pas musulmans Q		20. Wé : ou alors si celui que vous tentez de convaincre n'est pas de la même religion que vous votre argument serait faible et donc j'essaie à travers certains sujets tabou de leur faire heu de <b>les faire réfléchir d'aller vers l'universalisme d'aller vers la scientificité de l'argument l'ouverture vers l'autre la tolérance etc. (motif en vue de)</b>

L'enseignante propose volontairement un sujet tabou « l'euthanasie » pour faire parler ses apprenants « *je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce*

*tabou* » (motif en vue de). Le terme de débat<sup>27</sup> est récurrent dans le discours de l'enseignante. Elle l'emploie dans le sens d'une interaction animée sans qu'elle impose son point de vue personnel mais elle cherche à s'ouvrir, à s'impliquer et à développer la parole de ses apprenants. « *les faire réfléchir d'aller vers l'universalisme d'aller vers la scientificité de l'argument l'ouverture vers l'autre la tolérance etc.* ». Selon Vion la symétrie des protagonistes est l'une des caractéristiques de cette forme d'interaction. La présence des règles et la nécessité de se comporter sans exclusive « conduisent le débat à se dérouler dans une relative mondanité. Le débat consiste donc à jouer de manière compétitive dans la coopération » (2000, p. 138). Et le fait d'inscrire l'interaction didactique dans la dynamique d'un débat, a favorisé le recul de l'asymétrie.

### 2.3.2 Agir contre son désir (motif parce que)

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignante	
	Réponse	Commentaire
25. Wer : à votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ? Vous ont-ils paru souples ou rigides au niveau de la gestion interactionnelle Q		26. Wé : en fait° dans l'ensemble je pense qu'ils manquent de mots ils manquent pas d'idées ils manquent de mots de vocabulaire pour exprimer toutes leurs idées
27. Wer : est-ce que ça gêne l'interaction Q	28. Wé : oui ça gêne énormément l'interaction	parce que je me mets à parler plus qu'eux (motif parce que) au lieu de les faire parler j'essaie de répéter la même idée je change les mots je le le lexique° et pour inciter la réaction mais au final je pense que° parfois ils me disent madame j'ai compris qu'est-ce que je vous le dis en arabe Q non↑ le but c'est pas de me le dire en arabe heu le but c'est que tu essaie justement de formuler ça d'aller chercher dans ta mémoire dans ton capital lexicale ce que tu peux me dire avec tes mots à toi voila c'est ça le plus difficile

<sup>27</sup> Le débat figure aujourd'hui comme une activité orale classique, mais toujours très utilisée dans les classes de langue. Il reste en effet une activité incontournable lorsqu'on cherche à faire acquérir aux apprenants des procédés discursifs comme l'expression de l'opinion ou l'argumentation. Cependant, le débat a souvent été marginalisé dans l'enseignement du FLE en Algérie dans la mesure où il a toujours été très centré sur l'écrit et les apprenants ont rarement eu l'occasion de participer à des situations d'interaction orale.

L'enseignante est consciente que ses apprenants trouvent énormément de difficultés pour s'exprimer « *je pense qu'ils manquent de mots ils manquent pas d'idées* ». Elle les incite à parler en changeant les mots, le lexique dans l'espoir d'inciter leur réaction. Le but de l'enseignante est de faire intervenir ses apprenants en langue cible et elle rejette clairement les interventions en langue maternelle « *parfois ils me disent madame j'ai compris qu'est-ce que je vous le dis en arabe Q non↑ le but c'est pas de me le dire en arabe heu le but c'est que tu essaie justement de formuler ça d'aller chercher dans ta mémoire dans ton capital lexical* ». Or, l'emploi d'autres langues que la langue cible en cours de langue étrangère peut « répondre à divers besoins, le plus important étant celui d'assurer l'intercompréhension entre l'enseignant et les étudiants. Le passage à d'autres langues accomplit également de multiples fonctions dont la création et le maintien d'une dynamique interactive en cours de langue » (Nedjma Cherrad, 2009. p. 252). Cette situation oblige l'enseignante à parler plus que ses apprenants, ce qui est totalement contre son objectif. Selon Cicurel, il arrive au professeur d'agir contre ses principes. Des indices présents dans son commentaire montrent « qu'il pense posséder une certaine liberté actionnelle » (2011, p. 67).

### **2.3.3 À la découverte de la culture éducative de l'enseignante (*motif parce que*)**

Cicurel considère la culture éducative comme un ensemble de comportements, d'images et de valeurs etc., « transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés au actes d'enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral » (2011, p. 188). Cette situation est souvent vécue quand le professeur et les élèves n'ont pas la même culture et partant des représentations différentes de l'acte transmissif, ce qui provoque une confrontation. Cependant, une confrontation pourrait surgir dans le cas où le public enquêté partage une grande partie de cet héritage culturel algérien. Un héritage constitué d'espace, de langue, d'origines, de citoyenneté ; mais en abordant un thème tabou qui sort de l'ordinaire et ne figure pas dans la société du public enquêté. En effet, le

thème de l'euthanasie a provoqué une certaine réflexion plus profonde chez les apprenants et a divisé leurs avis entre détracteurs et partisans.

Question (s) de l'interviewer	Réponse (e) de l'enseignante	
	Réponse	Commentaire
37. Wer : si vous vous rappelez bien vers la fin vos étudiants vous ont demandé votre avis vous avez dit je ne peux vous dire et sincèrement je ne sais pas donc ce qui fait vous avez laissé le débat ouvert qu'est-ce qui a motivé pour vous cette façon de procéder ou de clôturer l'activité Q	38. Wé : non non	<b>c'est parce que c'est une question très très personnelle</b> je pense que dans ce genre de sujet hein en l'occurrence l'euthanasie qui a trait à la vie à la mort des être les plus chers les plus proches <b>je ne sais pas ne peux pas avoir une idée franche</b> tant que je n'est pas était personnellement heu concernée par la chose donc c'est très facile de juger quand on est pas touché soi-même et dire non↑ moi j'aurais jamais fait ça ou alors oui oui moi je suis tout à fait d'accord SINCÈREMENT et j'ai pas dit pour heu pour fuir pour échapper à une réponse en tout honnêteté <b>sincèrement jusqu'à l'heure d'aujourd'hui je ne sais qu'elle serait ma réaction en face d'un être cher qui s'rait dans un état voila</b>

Surprise par une question personnelle posée par l'un de ses apprenants à propos de l'euthanasie, l'enseignante ne pouvait pas donner une réponse ferme « *je ne sais pas je ne peux pas avoir une idée franche* ». Elle se trouve face à une situation qu'elle n'a jamais vécue. Cette situation nous a permis d'identifier l'un des éléments de la culture éducative de cette enseignante. La particularité de la question posée par ses apprenants la pousse à aller chercher dans son répertoire culturel pour pouvoir donner son avis personnel. Elle parle clairement au nom de sa culture éducative dont les apprenants ne semblent pas avoir pris toute la mesure de son affranchissement et les répercutions que cette question provoquerait au niveau des représentations de *l'agir* de leur enseignante. Cette confrontation se traduit au niveau interactionnel dans la mesure où l'enseignante évite de prendre une position claire et reconnaît la difficulté de la situation. « *sincèrement jusqu'à l'heure d'aujourd'hui je ne sais qu'elle serait ma réaction en face d'un être cher qui s'rait dans un état voila* ».

En somme, nous constatons que les deux types de motifs de l'action enseignante se combinent étroitement. Le *motif parce* que est basée sur ce que l'enseignant a observé et expérimenté. Tandis que le *motif en vue de* exprime la

volonté de l'enseignant de provoquer une progression du savoir chez ses apprenants.

### **3. Le désir didactique et les obstacles rencontrés lors de l'activité de l'oral**

La notion du *désir didactique* se définit selon Cicurel comme « une pulsion à transmettre des savoirs » dans les meilleures conditions possibles (2011, p. 176). Tout enseignant cherche à être à l'écoute de ses apprenants, provoquer et maintenir leur intérêt et encourager leur progrès. C'est ce que l'enseignant désire réussir à faire quelques soient les circonstances. Mais ce désir de transmettre des connaissances et de voir que son public les acquiert se trouve souvent entravés par des obstacles. L'écart entre l'envie de transmettre et le déroulement des événements de la classe s'observe chez la plupart des enseignants même les plus expérimentés. L'action enseignante rencontre inévitablement des obstacles à cause des contraintes liées à l'action elle-même, qui est une action visant l'apprentissage.

Or, cette action se réalise souvent dans l'effort et parfois dans l'adversité. Certes, la classe ne représente pas le tout de l'action enseignante mais elle est le théâtre de la plupart des phénomènes et des problèmes rencontrés dans le cadre de la didactique des langues. Le fait d'avoir accès à une classe ou entretenir avec les enseignants permet de découvrir comment ces acteurs se justifient de plusieurs représentations et tendances dans leurs pratiques d'enseignement en classe. Nous allons identifier dans les commentaires des enseignants interviewés les obstacles rencontrés lors de l'activité de l'oral. Ces obstacles entravent en grande partie leur désir didactique.

#### **3.1 Le désir didactique de l'enseignante n°1**

Le tableau utilisé ci-dessous se compose de deux colonnes. La première contient les commentaires fournis par l'enseignante lors de l'entretien, choisis convenablement pour notre enquête et dans la deuxième colonne nous identifions précisément ce qu'elle désire réaliser avec ses étudiants.

Verbalisation de l'enseignante interviewée [17-18]	Identification de son désir didactique
<p>17. <b>Wer</b> : ici vous anticiper un peu parce que la question suivante est quelle est l'utilité de cette activité ludique « raconter une histoire drôle » à l'oral <b>Q</b></p> <p>18. <b>Wé</b> : voila l'objectif c'est justement d'installer un certain savoir-faire savoir RACONTER raconter à l'oral bien sûr heu c'est vrai il fallait qu'ils préparent avant + parce que ce n'est pas évidant de raconter ils n'ont pas l'habitude raconter des blagues en langue française↑ et donc il fallait je leur ai permis d'aller chercher dans des ouvrages parce que il y a des petits livrets de heu de d'histoires drôles ou bien d'aller chercher sur internet et de venir avec une histoire qu'ils raconteraient devant leur camarades oralement bien sûr l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague ou une histoire drôle j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents d'ailleurs je l'ai heu pour les aider il fallait que insister sur heu par exemple l'ouverture il s'agit de c'est l'histoire d'un etc. il fallait choir un temps heu j'ai insister avec eux pour qu'ils choisissent le présent c'est le plus utilisé dans une histoire drôle donc voila on est dans la narration parler de la chute il ya des personnages dont ils doivent parler parfois quelques descriptions pas trop longues mais elles elles sont là donc on a tous les ingrédients qui font le récit</p>	<p><b>l'objectif c'est justement d'installer un certain savoir-faire savoir RACONTER raconter à l'oral bien sûr</b></p> <p><b>l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague ou une histoire drôle j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents</b></p>

À travers le commentaire de l'enseignante, nous avons identifié son désir d'installer chez ses apprenants la capacité de savoir raconter. Pour elle, l'histoire drôle est le meilleur support pour apprendre à raconter. Elle considère que tous les ingrédients y sont. Ce commentaire montre que l'enseignante a bien planifié son cours. Mais cette anticipation sur le devenir de son action n'est pas à l'abri d'innombrables obstacles.

### 3.1.1 Catégories des obstacles

Le tableau utilisé ci-dessous se compose de deux colonnes. La première contient les commentaires fournis par l'enseignante lors de l'entretien, choisis convenablement pour notre enquête et dans la deuxième colonne nous identifions minutieusement les difficultés rencontrées lors de son action.

Verbalisation de l'enseignante interviewée	Identification des obstacles rencontrés
<p>35. Wer : quel type de difficultés Q</p> <p>36. Wé : des difficultés au niveau psychologique beaucoup de stress ↓ beaucoup d'angoisse ↓ de trac madame je sais pas m'exprimer en français je n'ai pas tous les mots en français des difficultés linguistiques aussi parce qu'ils n'ont pas le bagage nécessaire ° ils viennent du lycée ils faisaient d'oral au lycée bon ils avaient trois quatre séances par semaine de français où ils faisaient surtout de l'écrit même la grammaire a presque disparu des manuels scolaires et de ce fait heu ils se trouvent devant des obstacles où les débuts ont été très difficiles les activités qui ont été choisies je pense ↓ leur ont permis petit à p<sup>a</sup>tit++ de se décomplexer un p<sup>a</sup>tit peu de heu de trouver un peu d'assurance on a travaillé dès le départ sur le mime les mimiques la gestuelle heu on avaient des activités où ils devaient même parler au tout début je vous les montrerai plus tard si vous voulez</p>	<p><b>des difficultés au niveau psychologique beaucoup de stress ↓ beaucoup d'angoisse ↓</b></p> <p><b>des difficultés linguistiques aussi parce qu'ils n'ont pas le bagage nécessaire</b></p>

Ici, nous remarquons que les étudiants ont des difficultés psychologiques et linguistiques. La nature de la matière enseignée (compréhension et production orale) fait émerger ce genre de difficultés. En effet, les apprenants se trouvent obligés de s'exprimer devant leurs camarades. Cette situation provoque chez les apprenants de l'angoisse et du stress. Arrivés en première année universitaire, ils commencent à peine à découvrir le monde universitaire *«ils viennent du lycée ils faisaient d'oral au lycée bon ils avaient trois quatre séances par semaine de français où ils faisaient surtout de l'écrit»*. À cette difficulté psychologique s'ajoute une difficulté linguistique dans la mesure où les apprenants ne possèdent pas un vocabulaire suffisant pour pouvoir s'exprimer dans différentes situations *«madame je sais pas m'exprimer en français je n'ai pas tous les mots en français des difficultés linguistiques aussi parce qu'ils n'ont pas le bagage nécessaire»*. Pour l'enseignante, le contenu des manuels scolaires utilisés au lycée ne favorisent pas l'apprentissage de la grammaire qui est nécessaire pour savoir construire des phrases correctes *«même la grammaire a presque disparu des manuels scolaires et de ce fait heu ils se trouvent devant des obstacles»*. L'enseignante reconnaît donc les difficultés rencontrées avec ses apprenants récemment arrivés à l'universités et surtout au début de l'année universitaire.

### 3.2 Le désir didactique de l'enseignant n°2

Verbalisation de l'enseignante	Identification de son désir didactique
<p><b>8.Wer :</b> ce que vous proposé dans votre cours était purement théorique en quoi cela peut développer la compétence orale chez vos étudiants et pourquoi ne pas proposer des activités pratiques <b>Q</b></p> <p><b>9.Wé :</b> eh bein je ne suis pas d'accord quand vous dites le cours était purement théorique alors pour revenir à heu à ce que je disais tout à l'heure je disais que au niveau de la matière technique d'expression orale l'étudiants à le droit à deux séances par semaine une séance qui est consacrée à la découverte des différentes techniques de communication sur le terrain et qu'on peut lui donner l'étiquette d'une séance théorique même si c'est pas vraiment de la théorie et deuxième séance dans laquelle on va essayer quand on ça veut dire moi et mes étudiants on va essayer de mettre en application les théories et les stratégies ainsi que les techniques qu'on a pu durant la première la première séance maintenant pour revenir à cette question de théorie moi je crois pas que c'est que de la théorie parce que tout simplement la méthode de travail que j'utilise pour cette première séance c'est méthode de travail qui se base pratiquement + sur des exemples et sur des illustrations de notre vie de tous les jours c'est-à-dire notre vie quotidienne autrement dis je vais essayer d'affronter mes étudiants à des à des à des situations: de communication à des questions auxquelles ils peuvent être affrontés tous les jours donc c'est se basant sur en tout les cas je vais essayer pédagogiquement parlant je vais créer une situation problème ça veut dire je vais essayer d'utiliser des données qui me semblent présentes° chez mes apprenants et c'est à partir de ces données c'est à partir de ces ingrédients qu'on va y arriver de façon schématisée de façon bien articulées et planifiée on y arriver à l'élément en question [...]</p>	<p><b>moi et mes étudiants on va essayer de mettre en application les théories et les stratégies ainsi que les techniques qu'on a pu durant la première la première séance</b></p> <p><b>je vais créer une situation problème ça veut dire je vais essayer d'utiliser des données qui me semblent présentes° chez mes apprenants et c'est à partir de ces données c'est à partir de ces ingrédients qu'on va y arriver de façon schématisée de façon bien articulées et planifiée on y arriver à l'élément en question</b></p>

L'entretien réalisé avec cet enseignant nous a permis de comprendre sa méthode travail durant les deux séances par semaine. En effet, il consacre la première séance à laquelle nous avons assistée à la découverte de quelques éléments théoriques. Quant à la deuxième séance, l'enseignant avec ses étudiants tentent de mettre en œuvre ce qui a été vu durant la première séance. À partir d'une situation problème relevée de la vie quotidienne, l'enseignant poussent ses étudiants à utiliser les éléments déjà vus lors de la séance théorique, ce qui donne la possibilité de revoir l'élément déjà défini préalablement. L'enseignant déclare clairement que son cours est bien planifié « *qu'on va y arriver de façon schématisée de façon bien*



*articulées et planifiée on y arriver à l'élément en question* ». En revanche, la planification de ses cours ne se fait sans difficultés. Le tableau ci-dessous nous montre les obstacles qui entravent cette planification conçue dans la phase préactive de la séance.

### 3.2.1 Catégories des obstacles.

Verbalisation de l'enseignant	Identification des obstacles rencontrés
<p><b>32.Wer</b> : quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre cours de heu de l'oral <b>Q</b></p> <p><b>33.Wé</b> : les difficultés heu premièrement</p> <p><b>34.Wer</b> : bon problème de temps ou bien d'indifférence des étudiants parfois</p> <p><b>35.Wé</b> : écoutez écoutez si on parle du problème majeur premier problème majeur c'est un problème heu c'est un problème de langue certainement mais auquel je ne pointe pas du doigt la responsabilité de l'étudiant parce que certains étudiants peut-être moi j'enseigne les deuxièmes années et figurez-vous que j'avais à faire à des étudiants en deuxième année qui n'étaient pas vraiment vraiment motivés qui ne voulaient pas prendre la parole ni ne voulaient offrir AUCUN effort et quand on leur demandait pourquoi vous ne voulez pas travailler pourquoi vous laissez tomber tout ce temps là au lieu de le d'en profiter et consacrés ça à perfectionner votre heu votre compétence à l'oral ils me disent monsieur moi je voulais pas faire français donc premier problème c'est un problème d'orientation ça veut dire que on a à faire à des étudiants qui ne VEULENT pas faire du français une<sup>o</sup> spécialité donc ça c'est le premier des problèmes deuxième obstacle c'est ce sont<sup>o</sup> des étudiants qui ont une certaine volonté la compétence re : relative voila la la volonté elle existe mais ils sont affrontés à des problèmes heu des problèmes de langue des problèmes de langue et des fois ce sont des problèmes qui sont assez assez aigus assez assez pointus qui demandent PLUS de temps de la part de l'enseignant [...]</p>	<p><b>si on parle du problème majeur premier problème majeur c'est un problème heu c'est un problème de langue</b></p> <p><b>ils me disent monsieur moi je voulais pas faire français donc premier problème c'est un problème d'orientation ça veut dire que on a à faire à des étudiants qui ne VEULENT pas faire du français une<sup>o</sup> spécialité</b></p> <p><b>des problèmes qui sont assez assez aigus assez assez pointus qui demandent PLUS de temps de la part de l'enseignant</b></p>

Pour cet enseignant le problème majeur de ses apprenants est la langue. Ils n'arrivent pas à s'exprimer, ce qui entrave énormément la dynamique interactionnelle. Cet obstacle de langue laisse les apprenants indifférents dans la mesure où ils n'ont aucune envie de participer « *j'avais à faire à des étudiants en deuxième année qui n'étaient pas vraiment vraiment motivés qui ne voulaient pas prendre la parole ni ne voulaient offrir AUCUN effort* ». Cette indifférence s'explique par le fait qu'ils se trouvent parachutés dans la filière. Ils sont victimes d'une mauvaise orientation « *ils me disent monsieur moi je voulais pas faire*

*français donc premier problème c'est un problème d'orientation ».* Un autre obstacle surgit est celui du temps nécessaire à cette catégorie d'étudiants. Selon cet enseignant, il faut beaucoup de temps pour pouvoir les repêcher « *des problèmes qui sont assez assez aigus assez assez pointus qui demandent PLUS de temps de la part de l'enseignant ».*

### 3.3 Le désir didactique de l'enseignante n°3

Le tableau utilisé ci-dessous se compose de deux colonnes. La première contient les commentaires fournis par l'enseignante lors de l'entretien, choisis convenablement pour notre enquête et dans la deuxième colonne nous identifions précisément ce qu'elle désire réaliser avec ses étudiants.

Nous observons dans l'extrait ci-dessous que l'enseignante exprime son désir de faire apprendre à ses apprenants la capacité de mener un débat fondé sur des arguments solides en abordant des sujets beaucoup plus corsés et philosophiques.

Verbalisation de l'enseignant interviewé	Identification de son désir didactique
<p><b>10 Wé :</b> [...]moi je me je fais l'arbitrage je me garde de donner le mien je me garde de donner mon opinion sur le sujet je voudrais juste qu'il y ait + bon bien sûr une liberté d'expression mais qu'elle soit fondée sur des arguments c'est ça mon but c'est de pou: c'est que mes étudiants puissent un jour prendre la parole mais en ayant des arguments tout simplement ne pas être des moutons dans un troupeau et dire heu oui moi j'ai heu tout le monde dit oui donc moi je dis oui c'est tout</p>	<p><b>je voudrais juste qu'il y ait + bon bien sûr une liberté d'expression mais qu'elle soit fondée sur des arguments c'est ça mon but</b></p>
<p><b>16 Wé :</b> délicat très délicat et d'ailleurs délicat même du point de vue moral et éthique et religieux c'est-à-dire que faire réellement <b>Q</b> je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce tabou</p>	<p><b>je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce tabou</b></p>
<p><b>11. Wer :</b> justement à un moment donné vous avez dit et si vous n'étiez pas musulmans <b>Q</b></p>	<p><b>et donc j'essaie à travers certains sujets tabous de</b></p>
<p><b>12. Wé :</b> ou alors [...]et donc j'essaie à travers certains sujets tabou de leur faire heu de les</p>	<p><b>leur faire heu de les faire réfléchir d'aller vers</b></p>

faire réfléchir d'aller vers l'universalisme d'aller vers la scientificité de l'argument l'ouverture vers l'autre la tolérance ect.	<b>l'universalisme d'aller vers la scientificité de l'argument l'ouverture vers l'autre la tolérance ect.</b>
---	---

A travers ces trois extraits, nous constatons que le désir de cette enseignante est de susciter chez ses apprenants l'envie de débattre autour des sujets tabous. Elle espère installer chez eux cette capacité d'exprimer leur point de vue et de prendre position en donnant des arguments fondés. Le premier extrait montre qu'elle ne voudrait pas que ses apprenants soient passifs « *ne pas être des moutons dans un troupeau* » mais ils doivent exprimer leurs avis personnels. Dans le deuxième extrait, elle cherche à créer un malaise chez ses apprenants en évoquant un sujet tabou au niveau moral, éthique et religieux afin de lever cette représentation peu fondée sur ce genre de sujets. Dans le dernier extrait, l'enseignante exprime son désir de faire sortir ses apprenants de leur culture locale et d'aller vers l'universalisme et la scientificité des arguments donnés. Pour elle, ce genre de débat crée une marge de tolérance et permet l'ouverture sur l'autre en abordant des sujets corsés et un peu philosophiques. À ce propos, Azzeddine MAHIDDINE dit que :

*« Afin de créer une bonne dynamique, avec des apprenants qui s'engagent activement dans le débat, le rôle de l'enseignant est aussi d'assurer les meilleures conditions psychologiques. La non-maitrise de l'outil de communication peut pousser certains apprenants à garder le silence, voyant leur incompétence (relative) comme menaçante pour la face. La création d'une atmosphère détendue et conviviale doit permettre de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique, et de favoriser ainsi la prise de parole. (Azzeddine MAHIDDINE, 2009, p. 103). »*

### 3.3.1 Catégorie des obstacles

Les tableaux utilisés ci-dessous se composent de deux colonnes. La première contient les commentaires fournis par l'enseignante lors de l'entretien, choisis convenablement pour notre enquête et dans la deuxième colonne nous identifions minutieusement les difficultés rencontrées lors de son action.

- a- Il existe des obstacles *liés à la langue*. L'objectif de l'enseignante est de la corriger constamment, la simplifier. Quant aux apprenants, ils doivent l'apprendre et s'adapter aux différentes situations d'apprentissage.

Verbalisation de l'enseignante interviewée	Identification de la difficulté rencontrée
<p>25. <b>Wer</b> : à votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée <b>Q</b></p> <p>26. <b>Wé</b> : en fait° dans l'ensemble je pense qu'ils manquent de mots ils manquent pas d'idées ils manquent de mots de vocabulaire pour exprimer toutes leurs idées</p> <p>27. <b>Wer</b> : est-ce que ça gêne l'interaction <b>Q</b></p> <p>28. <b>Wé</b> : oui ça gêne énormément l'interaction parce que je me mets à parler plus qu'eux au lieu de les faire parler j'essaie de répéter la même idée je change les mots je le le le lexique° et pour inciter la réaction mais au final je pense que° parfois ils me disent madame j'ai compris est-ce que je vous le dis en arabe <b>Q</b> non↑ le but c'est de me le dire en français</p>	<p><b>ils manquent de mots de vocabulaire pour exprimer toutes leurs idées</b></p> <p><b>oui ça gêne énormément l'interaction parce que je me mets à parler plus qu'eux au lieu de les faire parler j'essaie de répéter la même idée je change les mots</b></p> <p><b>je pense que° parfois ils me disent madame j'ai compris est-ce que je vous le dis en arabe <b>Q</b></b></p>

Ici on voit que les étudiants souffrent d'un déficit vocabulaire ce qui entrave la fluidité de la communication à l'oral. L'enseignante est obligée de parler plus que ses apprenants au lieu de les faire parler. Bien qu'elle essaie de changer les mots, le lexique afin de les inciter à s'exprimer mais ils font souvent recours à la langue maternelle pour exprimer leurs idées. Dans cet extrait, l'enseignante exprime son désagrément face à cette situation. Elle espère que ses apprenants cherchent dans leur capital lexical pour exprimer leurs idées. Finalement, l'enseignante reconnaît la difficulté de la tâche à réaliser.

- b- Des obstacles liés à *l'interaction* en classe qui s'effectue devant un public apprenants dont il s'agit de susciter son intérêt afin de maintenir l'interaction.

Verbalisation de l'enseignante interviewée	Identification de la difficulté rencontrée
<p><b>32.</b> Wé : ...et parfois aussi bien que ça soit mon rôle de corriger parfois aussi à cause de mes interventions répétées les corrections répétées de l'enseignant l'étudiant finit par ne plus vouloir participer donc voilà le souci↓ [...]et donc j'interviens trop trop souvent et j'ai l'impression que ça peut frustrer ou bloquer l'étudiant de se faire reprendre à chaque phrase voilà donc je PENSE que ils parlent ils parlent pas suffisamment ils ne s'exprimer pas SUFFISAMMENT à l'oral</p>	<p><b>parfois aussi à cause de mes interventions répétées les corrections répétées de l'enseignant l'étudiant finit par ne plus vouloir participer donc voilà le souci et donc j'interviens trop trop souvent et j'ai l'impression que ça peut frustrer ou bloquer l'étudiant de se faire reprendre à chaque phrase</b></p>
<p><b>36.</b> Wé : j'essaie de ne pas je vous mentirais si je vous dis que j'aurais pris toutes les erreurs sinon je heu on n'avance pas donc j'essaie de heu d'abord de dire c'est très bien heu parce que je reçois j'accepte d'abord l'intervention j'estime que l'intervention elle-même est à encourager ensuite je vois que l'idée elle-même est intéressante bien que ça ne soit pas vraiment mon objectif l'idée heu mon objectif c'est surtout la LANGUE dans laquelle l'idée est exprimée et puis en troisième lieu je je dis je préfère que tu dises il s'rait plus correct de dire je rectifie la phrase parce si je ne fais pas il faut beaucoup de souplesse sinon ça heu les étudiants se referment et ne ne heu voilà n'interviennent plus</p>	<p><b>j'essaie de ne pas je vous mentirais si je vous dis que j'aurais pris toutes les erreurs sinon je heu on n'avance pas</b></p> <p><b>si je ne fais pas il faut beaucoup de souplesse sinon ça heu les étudiants se referment et ne ne heu voilà n'interviennent plus</b></p>

Il s'agit ici *des corrections récurrentes* de l'enseignante qui risquent d'atténuer l'interaction en classe. La nature du module de l'expression orale oblige l'enseignante à intervenir souvent pour corriger ses étudiants. Cependant, ses interventions répétées pourraient parfois frustrer ou bloquer ses étudiants. Dans le deuxième extrait l'enseignante avoue qu'elle ne corrige pas toutes les erreurs de peur que ses étudiants n'interviennent plus. Pour elle, cette souplesse permet plus



<p>que j'entends plus ce sont les moins timides donc qui osent qui osent malgré peut-être leurs faiblesses linguistiques osent [...]voilà donc je PENSE que ils parlent ils parlent pas suffisamment ils ne s'exprimer pas SUFFISAMMENT à l'oral je pense que c'est la matière qui doit prendre le plus de volume d'horaire à partir de la première année</p>	<p><b>donc je PENSE que ils parlent ils parlent pas suffisamment ils ne s'exprimer pas SUFFISAMMENT à l'oral je pense que c'est la matière qui doit prendre le plus de volume d'horaire à partir de la première année</b></p>
---	---

Le principal obstacle est le volume horaire consacré à l'activité de l'oral. Dans le premier extrait, l'enseignante considère qu'une heure et demie par semaine est ridicule ce qui montre son mécontentement. Elle explique dans le deuxième extrait que le volume horaire est tellement insuffisant que les étudiants ne peuvent pas prendre la parole tous. La plupart d'entre eux font de la figuration, d'autres moins timides tentent de prendre la parole malgré leurs difficultés linguistiques. L'enseignante considère que la matière de l'oral nécessite un volume horaire considérable à partir de la première année licence pour que les étudiants puissent s'exprimer suffisamment.

- d- Des obstacles liés à *la nature du support* utilisé lors de l'activité de l'oral. Les supports utilisés suscitent-ils l'intérêt des apprenants ou au contraire les rendent-ils indifférents ?

Verbalisation de l'enseignante interviewée	Identification de la difficulté rencontrée
<p>24. Wé : oui oui moi je crois que ce sont des jeunes heu qui sont dans l'ère numérique le tout numérique qui sont complètement je pense que ++ on essaie de leur faire lire des romans on essaie on peine c'est TRÈS difficile c'est une tâche heu ardue j'essaie de le faire heu je sais pas s'ils lisent au final sincèrement je sais pas s'ils ne font que parcourir les résumés sur internet↑ [...]mais quand je leur donne des vidéos quand je leur donne des liens ils le font voilà il le</p>	<p><b>oui oui moi je crois que ce sont des jeunes heu qui sont dans l'ère numérique le tout numérique qui sont complètement je pense que ++ on essaie de leur faire lire des romans on essaie on peine c'est TRÈS difficile c'est une tâche heu ardue</b></p> <p><b>mais quand je leur donne des vidéos quand je leur donne des liens ils le font voilà il le font ils sont beaucoup plus proche de l'outil du</b></p>

font ils sont beaucoup plus proche de l'outil du numérique du format numérique que du papier donc autant d'aller dans leur monde à eux et voila c'est-à-dire c'est le monde numérique c'est à moi de m'adapter donc à ces TICE	<b>numérique du format numérique que du papier donc autant d'aller dans leur monde à eux et voila c'est-à-dire c'est le monde numérique c'est à moi de m'adapter donc à ces TICE</b>
--	--

Les verbalisations de l'enseignante montrent l'importance du support utilisé lors de l'activité de l'oral. Elle essaie de les faire lire des romans pour faire ensuite des exposés présentés oralement mais elle sait qu'ils ne lisent pas vraiment parce qu'ils sont envahi par l'ère numérique. Elle pense que ses étudiants ne font que parcourir les résumés sur internet. L'enseignante, propose donc à ses étudiants des vidéos, des liens ou même l'écoute de la radio. D'ailleurs, elle trouve qu'ils sont plus motivés dans le monde numérique auquel elle doit s'adapter.

Le retour sur l'action enseignante est parfois marqué par des jugements négatifs, de la désignation des difficultés et de manquements. Dans ce cas, nous évoquons l'émotion qui découle de la confrontation avec le public, les attentes, la mise en œuvre parfois dans l'adversité d'une relation didactique et la manière dont elle est vécue. Le risque paraît donc ressenti parce que face aux apprenants, on pourrait ne pas tenir au contrat didactique, être déstabilisé et mais aussi parce que le désir didactique que l'enseignant éprouve, ne peut pas toujours se réaliser. À travers les justifications, les regrets, les recherches des raisons pour lesquelles l'action n'a pas pu se réaliser conformément, nous constatons l'envie très forte ressentie par les enseignants pour que l'action réussisse, que ce qu'ils ont décidé d'enseigner soit appris.

L'action enseignante, rencontre donc des obstacles et il ne peut pas être autrement, car il existe des contraintes liées à l'action elle-même, qui est une action visant l'apprentissage. Or, apprendre est le plus souvent une action qui se réalise dans l'effort et parfois dans « l'adversité ». Les obstacles majeurs qui entravent en grande partie le désir des enseignants sont la langue et le volume horaire consacré à l'activité de l'oral. Cette situation ne permet pas à tous les apprenants de s'exprimer



suffisamment ce qui les empêche de développer leur compétence à l'oral. Dans ce cas, l'enseignant résiste souvent aux tentatives de transgression de ses apprenants et tient à ce qui a été prévu.

Les verbalisations nous indiquent donc la façon dont l'enseignant joue sa place dans l'interaction et la manière de réagir, ce qui exige non seulement expérience mais habileté. Les commentaires semblent souvent porter plutôt sur les conditions de la transmission que sur le contenu à enseigner. Les traces des émotions, les doutes et les regrets sur ce qui n'a pas été réalisé conformément aux attentes expliquent clairement que l'action enseignante est une action à haut risque. En effet, la mise en œuvre de l'action enseignante, mène l'enseignant vers un univers inconnu, ou peu connu. Il lui faut des ressources diversifiées (modèles, stratégies, tactiques ...) pour se rapprocher d'un type d'enseignant « modèle ».

#### **4. Les pratiques de transmission en classe de langue**

Chaque enseignant a des façons de faire et des manières à réagir en classe. Il possède des intentions planificatrices, il sait où il va, il suit un programme. En revanche, il le suit dans la confrontation permanente avec le dire de l'autre. Dans ce cas, il fait appel à la ruse, à des solutions dans l'immédiateté de l'échange. Les apprenants peuvent aussi être des sources d'information. En effet, ils participent à la connaissance des modes d'appropriation qui sont les leurs. La mise en place d'une activité requiert de la part de l'enseignant la coordination simultanée de plusieurs éléments. C'est particulièrement probant lors de la mise en œuvre d'une activité pédagogique où l'enseignant se charge de désigner le locuteur, de décrire la tâche à accomplir, d'indiquer le support, l'item sur lequel on travaille.

La didactique des langues a élargi son domaine méthodologique à celui des pratiques de classe. Il est apparu, de plus en plus clairement, que c'est dans les pratiques de classe que se fait la possibilité d'apprendre pour l'élève. Selon Bigot et Cadet : « les pratiques enseignantes qui se manifestent dans l'interaction ne sont pas totalement déterminées par la méthodologie d'enseignement que l'enseignant pense mettre en œuvre. » (2011, p. 17)

La classe est donc le lieu de la mise en place de diverses *pratiques de transmission* qui vont de la stratégie planifiée jusqu'à la tactique surgissant dans le vif de l'action afin de pouvoir improviser des solutions. *Les pratiques de transmission* sont considérées comme un métissage entre des manières de faire héritées d'une culture, et des modes de communication modernes qui mènent vers un renouvellement de pratiques pédagogiques. Cicurel définit cette notion comme suit :

*« Nous entendons par pratiques de transmission des pratiques langagières (verbales et non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité et du développement des échanges eux-mêmes. Les institutions éducatives, les manuels et les discours tenus dans la classe sont les vecteurs de ces pratiques. Observer le déroulement d'une interaction en classe, les discours produits, permet d'avoir accès à une partie des pratiques de transmission » (2005 : p. 186)*

Les modes de distribution de la parole, les modes correctifs, l'encouragement à participer en classe, les improvisations, le recours à la narration, l'appel à la langue d'origine sont aussi des facettes de pratiques de transmission. Ces manières de faire mêlent stratégies et tactiques selon le contexte et le type des apprenants.

Lorsqu'une action didactique est mise en branle, l'enseignant décide malgré lui de la mettre en étai, entre ses pratiques de transmission visibles à l'observateur, et l'arrière fond socio-historique caché qui la supervise. Ceci dit, une masse importante de réalités sociales accompagne l'enseignant dans son agir et imprime une image contrastée sur cette profession hors commun par les enjeux apparents et latents qu'il met en place. À ce propos, Lahire (1998) note qu'en plus de l'interaction multiforme et visible, « l'enseignant en action est le produit de l'ensemble des expériences sociales qui l'ont menées jusqu'au métier d'enseignant ».

Pour mettre en place ces pratiques de transmission adaptées à ses apprenants l'enseignant dispose d'un répertoire didactique qui se développe progressivement.

Cicurel considère le répertoire didactique comme un ensemble de ressources diversifiées, sur lequel un enseignant s'appuie (2011, p. 150). Il se constitue non seulement par la formation académique et pédagogique, mais aussi par l'expérience d'enseignement qui elle-même peut le modifier.

La force mobilisatrice de l'action de l'enseignant est l'ensemble de modèles en interaction mis en perspective après chaque épreuve didactique. Qu'elles soient nouvelles ou éprouvées, les ressources du répertoire didactique sont variées. Comparé au répertoire verbal d'un sujet parlant, Cicurel et Rivière infèrent que « le sujet enseignant dispose d'un ensemble de modèles d'action, de sommes d'expériences, de convictions qu'il mobilise à l'occasion de sa pratique d'enseignement » (2008, p. 264). De plus, ce répertoire, n'est pas figé et demeure perceptible au gré de la carrière professionnelle. D'ailleurs, l'action enseignante demande à un individu d'être capable de puiser dans ses ressources pour faire face à des situations où il est requis que l'apprentissage se fasse (Cicurel, 2011, p. 158). L'enseignant déploie donc au cours de son action différents moyens qui renvoient à des compétences professorales multiples.

#### 4.1 Les pratiques de transmission de l'enseignante n°1

Dans la séquence suivante, nous allons découvrir comment, dans la conduite de l'interaction qui se fait sous forme de remarques faites par les apprenants à leur camarade, l'enseignante reconnaît la difficulté de la tâche. Le tableau ci-dessous représente l'interaction en classe et le commentaire de l'enseignante sur sa propre action.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignante (1) interviewée
<p>96. Apte : c'est l'histoire de maitresse avec son élève elle l'a dit décrit moi tu es a b c d e (mot en arabe) elle l'a dit qu'est-ce que ça veut dire ça elle a dit qu'est-ce que ça veut dire mon fils Q qu'est-ce que ça veut dire ça mon fils Q (<i>rire des étudiants</i>) elle a dit heu il dit tu es adorable belle charmante douce élégante elle a heu merci c'est gentil mon fils continue avec j r il a dit je rigole maitresse (<i>rire des étudiants</i>)</p> <p>97. Pr : oui c'est pas mal il ya eu comme même un texte qui a été retrouvé quelque part qu'elle a essayé de</p>	<p>41- <b>Wer</b> : donc à votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ? Vous ont-ils paru souples ou rigides au niveau de la gestion interactionnelle ?</p> <p>42- <b>Wé</b> : oui il faut dire que les étudiants ne sont habitués à faire des remarques on essaie de les impliquer on essaie de les</p>

<p>le reproduire devant nous heu qu'est-ce qu'on pourrait lui dire</p> <p>98. Apte : quelques petite fautes de syntaxe ↓</p> <p>99. Pr : quelques problème de syntaxe de phonétique  J quelques problèmes de phonétique d'articulation donc pour la lettre D il lui douce et non doce vous douce madame ou maitresse oui là aussi évite de me regarder regarde tes camarades d'accord !</p> <p>100. Apte : (<i>mote en arabe</i>)</p> <p>101. Pr : c'est normal comme vous avez l'habitude de raconter des blagues en arabe vous oubliez donc vous laissez heu allez quelqu'un d'autre qui sont qui ne sont pas passés Q</p> <p>102. A : madame je passe</p> <p>103. Pr : attends on écoute les autres ensuite vous pouvez repasser allez (<i>une étudiante passe au tableau</i>)</p>	<p>faire participer et parfois il est vrai qu'ils ne savent pas COMMENT présenter leurs remarques comment heu juger leurs camarades mais on arrive à rendre les choses un peu plus simple plus souple si vous voulez en essayant d'intervenir à chaque fois non↑ ce qu'il voulait dire c'était ça est-ce que tu veux dire ceci à ton camardes Q je sais pas vous avez certainement remarquer pendant heu mais heu je pense qu'ils étaient déjà rodés pour ça parce qu'on avait travaillé sur ça</p>
---	---

Le discours de l'enseignante montre qu'elle cherche à faire participer ses apprenants en leur donnant la liberté de faire des remarques à leurs camarades après une histoire drôle racontée. Elle reconnaît qu'au début la tâche était trop difficile pour eux dans la mesure où ils n'étaient pas habitués à faire des remarques aux autres *«et parfois il est vrai qu'ils ne savent pas COMMENT présenter leurs remarques comment heu juger leurs camarades»*. En revanche, cette stratégie de travail a donné ses fruits après plusieurs séances car ses apprenants se sont adaptés à ce mode travail.

#### 4.1.1 Les compétences transmissives mobilisées par l'enseignante n°1

##### 4.1.1.1 Compétence planificatrice

La planification est considérée comme le levier principal de tout projet didactique. Le schéma d'action au début d'un cours est tellement décisif que les stratégies d'introduction du thème central de l'activité est en réalité l'œuvre de la planification réflexive. Le recours à la planification est sans doute préférable pour les enseignants plus expérimentés par rapport à la spontanéité qui mettrait en péril la suite du cours si l'ouverture échoue. L'extrait suivant nous montre qu'un cours de langue est une action planifiée qui se traduit par la conformité à un programme et la définition d'objectifs ou de buts. Schütz définit l'action qui correspond au mouvement actionnel de l'enseignant comme « une conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé

sur un projet préconçu » (1987, p. 53). L'enseignante a un plan qui se traduit par un ensemble d'éléments liés à la progression du cours.

### **Extrait 1**

3. Pr : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc
4. A : c'est l'élément qui fait rire
5. Pr : voilà donc on avait déjà discuté de la préparation de l'histoire drôle la semaine passée et heu j'ai on a déjà entendu quelques histoires drôles un peu improvisées parce que les étudiants n'ont pas l'habitude de raconter des histoires drôles en français par contre heu il y en a qui ont essayé de traduire ça a marché pour certains pas pour d'autres parce que on déjà dit on a toujours du mal à traduire d'une langue à une autre d'ailleurs vous faites un module une matière de traduction
6. Aps : en deuxième année
7. Pr : ah vous allez faire ça en deuxième année vous allez voir plus tard bref on a en tout cas on a essayé de heu de mettre nos étudiants dans le la situation de communication qu'est le récit drôle d'accord ! alors aujourd'hui normalement ils ont tous choisi j'espère qu'ils ont TOUS et TOUTE choisi une histoire drôle donc normalement M. SETTOUF vous tombez bien vous allez vous amuser vous allez rire vous allez rire alors on va écouter on va écouter quelque uns je sais pas on aura pas on auras assez de temps pour écouter tout le monde d'accord ! on écouter quelque uns et on continuera demain parce que ce sont des activités qui se font au fur et mesure alors qui veut passer un volontaire ou fait passer par ordre alphabétique Q

Dès le début, l'enseignante expose clairement son plan de travail « *avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute* ». Elle a essayé de bien schématiser son cours en expliquant à ses apprenants comment réussir à raconter une histoire drôle. Cette planification est confirmée grâce à un extrait de l'entretien que nous avons réalisé avec l'enseignante concernée.

### **Extrait de l'entretien n°1**

- 17- Wer : ici vous anticiper un peu parce que la question suivante est quelle est l'utilité de cette activité ludique « raconter une histoire drôle » à l'oral Q
- 18- We : voilà l'objectif c'est justement d'installer un certain savoir-faire savoir RACONTER raconter à l'oral bien sûr heu c'est vrai il fallait qu'ils préparent avant + parce que ce n'est pas évident de raconter ils n'ont pas l'habitude raconter des blagues en langue française↑ et donc il fallait je leur ai permis d'aller chercher dans des ouvrages parce que il y a des petits livrets de heu de d'histoires drôles ou

bien d'aller chercher sur internet et de venir avec une histoire qu'ils raconteraient devant leur camarades oralement bien sûr l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague ou une histoire drôle j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents d'ailleurs je l'ai heu pour les aider il fallait que insister sur heu par exemple l'ouverture il s'agit de c'est l'histoire d'un etc. il fallait choir un temps heu j'ai insister avec eux pour qu'ils choisissent le présent c'est le plus utilisé dans une histoire drôle donc voila on est dans la narration parler de la chute il ya des personnages dont ils doivent parler parfois quelques descriptions pas trop longues mais elles elles sont là donc on a tous les ingrédients qui font le récit

Le commentaire de l'enseignante montre clairement qu'elle essaie de mettre en œuvre ce qu'elle a programmé « *j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents d'ailleurs je l'ai heu pour les aider il fallait que insister sur heu par exemple l'ouverture il s'agit de c'est l'histoire d'un etc. il fallait choir un temps heu j'ai insisté avec eux pour qu'ils choisissent le présent c'est le plus utilisé dans une histoire drôle* ». Néanmoins, cette planification ne se fait pas sans obstacles, résistance ou la parole d'un auditoire qui nécessite qu'on s'adapte à lui. Filliettaz décrit les traits qui caractérisent une action et distingue les *produits anticipés* et les *produits émergents*.

### Extrait de l'entretien n°1

- 42- **Wer** : donc à votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ? Vous ont-ils paru souples ou rigides au niveau de la gestion interactionnelle ?
- 43- **Wé** : oui il faut dire que les étudiants ne sont habitués à faire des remarques on essaie de les impliquer on essaie de les faire participer et parfois il est vrai qu'ils ne savent pas COMMENT présenter leurs remarques comment heu juger leurs camarades mais on arrive à rendre les choses un peu plus simple plus souple si vous voulez en essayant d'intervenir à chaque fois non↑ ce qu'il voulait dire c'était ça est-ce que tu veux dire ceci à ton camardes **Q** je sais pas vous avez certainement remarquer pendant heu mais heu je pense qu'ils étaient déjà rodés pour ça parce qu'on avait travaillé sur ça

L'enseignante a trouvé des difficultés pour faire participer ses apprenants vue la nature de la stratégie appliquée. En effet, ces étudiants à peine adaptés au monde universitaire, ils n'ont pas l'habitude à faire des remarques à leurs camardes en plein cours. Ce clivage entre ce qui est prévu et ce qui surgit sans qu'on l'attende est souvent vécu par l'enseignant lors de son action enseignante. Il y a donc un

équilibre sensible à maintenir entre le plan prévu et l'interaction vive qui constitue parfois une transgression à *la planification*<sup>28</sup>.

#### 4.1.1.2 Compétence linguistico-pédagogique

##### Extrait 2

67. Pr : c'était bien Q

68. A : oui

Pr : bien magique magnifique qu'est-ce qu'il allait pas aussi Q - - Karima pourquoi tu commences par donc Q donc quatre amis qu'est-ce qu'on avait dit la dernière fois Q on avait même parlé de certaines formules qu'on pouvait mettre au début c'est l'histoire de quatre amis c'est mieux pour (*l'enseignante applaudit pour rappeler à l'ordre*) pour l'histoire drôle ceux qui ne sont pas encore passés c'est mieux de commencer par c'est l'histoire de quatre amis c'est l'histoire de deux puces qui sortent du cinéma etc d'accord ! donc là quand on parle elle fait une p<sup>a</sup>tite erreur quand on parle de heu quand tu parlais d'outils de cuisine comment appelle-t-on ? ce n'est pas les outils de cuisine ils s'appellent les ustensiles ustensile notez notez quelque part ça pourrait vous servir on apprend du vocabulaire on apprend à structurer son texte allez mais c'est pas mal le reste était bien structuré et elle allait lentement

L'extrait ci-dessus explique que l'enseignante insiste sur l'usage correcte de la langue. Les remarques faites après chaque histoire drôle racontée sont souvent liées à la langue. Dans cet extrait, il s'agit d'un manque de vocabulaire chez l'étudiante dans la mesure où elle n'a pas eu le mot « ustensiles » pour continuer à raconter son histoire drôle. L'enseignante lui donne le mot et demande au reste des étudiants de noter ce nouveau mot pour un emploi ultérieur possible. Cette pédagogie pratiquée par l'enseignante vise à développer la compétence linguistique chez ses apprenants. C'est ce que ses paroles le prouvent lors de l'entretien.

##### Extrait de l'entretien n°1

43- avez-vous des normes de conduite dans votre classe ? Lesquelles ?

44- **Wer** : heu pas particulièrement je ne sais pas moi j'ai heu il faut dire que toute heu **je puise tout dans mon expérience j'ai travaillé pas mal d'années au lycée** heu

45- **Wé** : c'est-à-dire il n'y a pas des normes précises pour gérer Q

46- **Wé** : je ne pense pas vous avez certainement fait la même expérience des entretiens avec les autres collègues je suis sûre que chacun à sa méthode **ce qui est sûr c'est**

---

<sup>28</sup> Un cours est une action préconçue. Dès que l'enseignant franchit le seuil de la classe, il sait que son cours est déjà commencé. Cette situation se traduit par la préparation des documents et l'anticipation des scénarios. En revanche, la transmission des savoirs se fait face à un public auquel l'enseignant doit s'adapter pour maintenir un équilibre entre l'action planifiée et l'interaction vive.

que je donne la priorité à l'étudiant pour moi c'est sa séance et heu heu je suis je suis contre le faite que certains enseignants là c'est mon avis heu fassent de la séance de l'oral une présentation d'exposés j'ai constaté chez certains enseignants malheureusement qu'en première année ils proposent aux étudiants de faire des exposés ++ je trouve que c'est comme même un peu heu difficile non on peut demander ça à un étudiants qui vient en première année licence↑

La stratégie appliquée par l'enseignante donne la priorité à l'apprenant. En donnant des remarques à leurs camarades, ils ont la possibilité de pouvoir s'exprimer librement. La compétence linguistico-pédagogique de l'enseignante résulte de son expérience comme étant enseignante au lycée «*heu je puise de mon expérience j'ai travaillé pas mal d'années au lycée* ». En effet, cette expérience lui a permis d'appliquer aisément cette stratégie afin de développer la compétence orale chez ses apprenants.

#### 4.1.1.3 Compétence interculturelle

C'est une compétence qui fait appel à des savoirs ordinaires. Elle mobilise des savoirs culturels et historiques pour les relier aux mots dont elle veut parler et mettre l'emphase sur un aspect.

##### Extrait 3

- 188.Pr : j'ai mal entendu l'histoire tu peux reprendre Q ça te dérange pas Q  
189.Apte : c'est l'histoire d'un couple une fille et son fiancé elle lui chéri j'ai la peur de t'appeler ma vie et ma vie sera coutre - il répond non ma belle appelle moi ta langue car je sais bien qu'elle est longue  
190.Pr : il dit non appelle moi Q  
191.Aps : appelle-moi ta langue  
192.Pr : ah ta langue  
193.Apte : elle au moins elle est longue comme on dit (*phrase en arabe*) c'est traduit  
194.Pr : oui la traduction il faut faire gâfe hein parce que dans notre culture et la culture française il y des changements ( *la caméra est tombée par terre parce qu'une étudiante a fait bouger la table* )  
195.Apte : normalement longue tendue et pas la langue longue

Pr : voila on dit la langue tendue et pas elle est longue voila on aurait pu avoir un français parmi nous et il aurait pu ne pas comprendre ce que tu l'aurais dit est-ce que tu comprends Q il y a des choses qu'on retrouve dans la même culture là tu peux traduire sinon c'est pour ça je vous ai dit le mieux c'est d'aller directement vers des blagues qui existent des histoires drôles en langue française d'accord ! et c'est pareil aussi ne pas aussi choisir des histoires heu dans lesquelles il ya des contenus des références à culture que vous ne connaissez pas que heu au moins le public ne partage pas - - alors quelqu'un d'autre Q



Dans cet extrait, l'enseignante insiste sur l'aspect culturel. En effet, le passage d'une langue à une autre pourrait provoquer une incompréhension chez l'interlocuteur. La traduction d'une blague qui relève de la culture algérienne laisse une certaine ambiguïté chez l'auditoire. L'exercice de la traduction provoque toujours un déficit sémantique pour le locuteur à cause du passage de la culture originelle à une culture étrangère. Cherrad explique que « toute tentative de traduction est potentiellement cause de perte sémantique, d'où le retour à l'arabe à chaque fois que la situation l'exige. Ce retour à l'arabe, témoigne d'une appartenance culturelle et d'une expression de l'identité arabo-musulmane. » (Cherrad, N, 2009, p. 249). Mais que dire d'un interlocuteur étranger qui ne partage pas la même culture avec cette étudiante. Il risque de ne pas comprendre le sens de la blague vu qu'il ne possède pas les mêmes représentations que son locuteur *« on dit la langue tendue et pas elle est longue voila on aurait pu avoir un français parmi nous et il aurait pu ne pas comprendre ce que tu l'aurais dit est-ce que tu comprends Q »*. L'enseignante explique ce phénomène à ses apprenants pour qu'ils fassent plus d'attention en traduisant des blagues *« il y a des choses qu'on retrouve dans la même culture là tu peux traduire sinon c'est pour ça je vous ai dit le mieux c'est d'aller directement vers des blagues qui existent des histoires drôles en langue française d'accord ! »*

#### 4.2 Les pratiques de transmission de l'enseignant n°2

Interaction en classe [96-103]	Verbalisation de l'enseignante interviewée [41-42]
<p><b>197.</b>Pr : secondaires d'accord très bien ok maintenant je passe à ma question trouvez-vous que les gestes peuvent assurer le rôle d'une technique d'expression orale de type non verbal Q</p> <p><b>198.</b>As : oui</p> <p><b>199.</b>A : monsieur</p> <p><b>200.</b>Pr : oui pourquoi Q Non pourquoi Q si vous voulez donner des illustrations vas-y pas de problème alors est-ce que je reprends ma questions pour les personnes qui n'ont pas compris la question « est-ce que↑ le coté gestuel ou bien les gestes de façon générale peuvent assurer le rôle d'une technique quand on est dans une situation de communication donnée Q oui ou non et pourquoi Q »</p>	<p><b>16. Wer :</b> d'accord dans le tour de parole <b>200</b>, vous reformulez votre question de départ, <b>« je reprends ma question pour les personnes qui n'ont pas compris la question »</b> utilisez-vous cette stratégie souvent ? Pourquoi ?</p> <p><b>17. Wé :</b> écoutez concernant la reformulation des questions c'est une des pratiques communicatives auxquelles j'ai recours souvent pourquoi parce que tout simplement n'oubliez pas que au niveau d'une classe on est face à un à un ensemble d'apprenants qui ont un niveau un peu pas qui est un peu↑ mais <b>qui est totalement hétérogène enfin hétérogène</b> ça veut dire pas partager la plus le même degré d'assimilation des connaissances ils ne partagent pas le même degré de l'écoute etc. d'accord et donc une fois que je vois qu'il</p>

	<p>y a un ++ et là <b>ça fait partie de l'expérience qui va nous permettre de pouvoir décrypter si le message a été décodé ou pas</b> donc une fois je m'aperçois une fois que je déduis à ce que l'étudiant n'est pas en mesure de répondre à ma question donc là je serai je commencerai par une petite heu répétition de la question des fois c'est à cause de heu ce que nous appelons un bruitage communicatif que l'apprenant n'arrive pas à bien entendre la question et là on parle même pas d'écouter on parle du du côté de d'entendre la question [...]si je vois que la question elle n'est pas assez assez CLAIR en matière de la formulation de la question donc <b>là je serais obligé d'opter pour formulation plus simplifiée</b> afin de permettre aux étudiants d'accéder au sens</p>
--	--

L'enseignant a eu recours à la reformulation de sa question pour inciter un grand nombre d'apprenants à chercher une réponse. Cette reformulation est due à l'hétérogénéité du groupe apprenants. Le fait de reformuler la même question constitue donc une opportunité aux apprenants pour bien saisir le sens de la question. Le bruit à l'intérieur ou à proximité de la classe est aussi un facteur qui pousse l'enseignant à la reformulation. Ces deux motifs de la reformulation portent à croire que l'enseignant s'exprime sur son action au nom d'une idéologie ancrée dans les pratiques de transmission quotidiennes qu'il exerce.

#### 4.2.1 Les compétences transmissives mobilisées par l'enseignant n°2

##### 4.2.1.1 Compétence planificatrice

###### Extrait n°1

167.Pr : et on s'est mis d'accord dès la séance d'aujourd'hui on va découvrir le deuxième on va dire la deuxième technique d'expression orale de type non verbale bien donc rappelez-vous on s'est mis d'accord à ce que au niveau par exemple de l'avancement au niveau de la découverte de ces différentes techniques **c'est dans un ordre chronologique et dans un ordre logique on commence par la plus importante et on va y aller vers je vais pas dire la moins importante** mais vers la technique qui demande moins d'effort d'accord↑ ce moment (mot en arabe) avec la posture puisque la posture en quelque sorte elle englobe tout les autres techniques selon vous quelle est la technique qui vient en deuxième position **Q** ça veut dire la technique qui a le plus d'ampleur le plus heu on va dire heu d'utilisation quand heu on est dans une situation de communication non verbale

168. Ap: le geste

169. Pr : le geste

170. A : la mimique

171.Pr : la mimique - par quoi on peut exprimer les gestes **Q** - -

## 172. A : le corps

Les propos de l'enseignant témoignent d'une planification du contenu de son cours. L'extrait ci-dessous est par définition un exposé succinct des données programmatiques conçues préalablement. L'objectif de l'enseignant vise initialement à faire découvrir un deuxième point de la technique d'expression orale non verbale. L'action de l'enseignant est clairement manipulée par une planification choisie en fonction de son savoir et les objectifs de son projet didactique. Celle-ci est aisément modifiable dans la mesure où des contenus non-programmés apparaissent pendant le cours et finissent par être intégrées par l'enseignant à la planification. Ces données s'imposent à l'enseignant et à ses apprenants en resserrant leur volonté de co-agir. Cette planification rigide est également exprimée lors de l'entretien où l'enseignant insiste sur le fait de bien schématiser la structure de son cours avant de l'entamer.

### Extrait de l'entretien n°2

6. **Wer** : cette séance a été la suite d'un autre court que vous aviez déjà commencé une semaine avant il a fallu 166 tours de parole pour arriver au thème de séance en question ne pensez-vous pas que vous avez trop tardé pour aborder votre cours en question Q

7. **Wé** : j'ai trop tardé oui j'ai trop tardé je le dis sauf que ce tardement est toujours bénéfique ça veut que ce n'est pas le faite° de de de faire de faire passer du temps pour dire des choses qui ont été dites ça veut dire ça veut dire je faisais pas du déjà vu mais tout simplement c'était une stratégie que j'utilise par exemple pour faire éveiller des éléments et des connaissances qu'on a déjà vu durant que ça soit la séance passer ou bien les séances précédente donc **SI je vais pas éveiller chez l'un chez l'apprenant CES DONNÉES qui me sonte° indispensables pour pouvoir exploiter le prochain point** donc là ça sera un peu difficile ça sera un peu difficile pour l'étudiant et ça sera un peu difficile pour moi-même en tant qu'enseignant parce que je serais AFFRONTÉ en quelque sorte à des à des moments de silence à des moments où l'étudiant ne se: rait pas en mesure ni CAPABLE de savoir↑ construire quelque chose en absence d'une plateforme ou bien d'une base qui a été déjà faite heu durant les séances précédente

Pour commencer, la séquence en objet se caractérise par la justification du grand nombre de tours de parole qui a précédé l'annonce de thème central de la séance. A partir de cette justification nous constatons qu'il tient à tous prix à la planification de son cours «*SI je vais pas éveiller chez l'un chez l'apprenant CES DONNÉES qui me sonte° indispensables pour pouvoir exploiter le prochain*

*point* ». Ce commentaire très développé que l'enseignant fait suivre à notre question prouve que sans cette planification sous forme de rappel, les apprenants se perdent dès le début de la séance ; ce qui entrave la dynamique interactionnelle entre l'enseignant et ses apprenants « *ça sera un peu difficile pour moi-même en tant qu'enseignant parce que je serais AFFRONTÉ en quelque sorte à des à des moments de silence* »

#### 4.2.1.2 Compétence intégratrice

##### Extrait n°2

65. A : c'est ça ce que je voulais dire↓  
66. Pr : d'accord essaie de le dire autrement  
67. A : oui que heu la posture change selon la situation ou le contexte et heu si par exemple je vais exprimer certaine confiance ou domination je vais pas heu c'est-à-dire je vais changer heu la posture et si je vais exprimer par exemple la soumission ou l'excuse je vais heu je vais utiliser une autre posture  
68. Pr : certainement très très bien vous voulez autre chose vous mademoiselle

L'enseignant a bien expliqué la notion de la posture qui change selon le contexte mais il demande à une apprenante de redire la même chose autrement. À travers cette stratégie, il cherche à intégrer ses apprenants à l'interaction. L'apprenante tente d'éviter de prendre la parole « *c'est ça ce que je voulais dire*↓ », alors que l'enseignant insiste pour qu'elle s'exprime « *d'accord essaie de le dire autrement* ». C'est un agir que l'enseignant défend dans son commentaire extrait de l'entretien.

##### Extrait de l'entretien n°2

10. Wer : dans le tour de parole 64, vous avez bien expliqué un point de votre cours mais vous avez demandé à une étudiante de redire la même chose autrement, pourquoi Q pourtant elle s'est contentée d'une petite explication pourquoi cette stratégie Q  
11. Wé : eh bein tout simplement tout simplement c'est une stratégie qui me permet de VÉRIFIER si les connaissances en question ont bien été installées chez mes étudiants ou pas c'est à la fois une stratégie de vérification et c'est une c'est encore une fois une stratégie qui se base sur une répétition mais c'est une répétition qui porte mais qui vise le coté de la mémorisation chez l'apprenant d'accord maintenant j'ai bien demandé à l'étudiante de me reformuler et de pas me donner ce que j'ai à la lettre dans la mesure ou bien dans l'objectif dans tout les cas de de de faire de de pousser en quelque sorte de pousser l'éc l'apprenant à faire travailler ses compétences ça veut comment on entend un travail de reformulation qui va lui permettre à faire appel à des éléments de nature linguistique cognitive↓ communicative↓ dont l'objectif n'est pas simplement un objectif théorique c'est celui moi en tant qu'enseignant j'ai pas besoin à ce que l'étudiant va me rappeler

des des des notions que je maîtrise déjà mais c'est à la fois un rappel et c'est à la fois un EXERCICE de pratique de la langue

En répondant à notre question, l'enseignant confirme son *désir* de faire intégrer ses apprenants au schéma participatif. Ses derniers sont sollicités à faire travailler leur compétence de mémorisation. L'enseignant cherche à évaluer la parole de ses apprenants en donnant de l'effet à leurs productions personnelles pour en faire l'acquis de tout le groupe apprenants. Cette compétence s'appuie sur la capacité à inciter les apprenants à prendre part dans l'interaction sans négliger l'utilisation correcte de la langue « *mais c'est à la fois un rappel et c'est à la fois un EXERCICE de pratique de la langue* ».

#### 4.2.1.3 Compétence interculturelle

##### Extrait n°1

263.Pr : il y a le pouce il y a le j'aime et le j'aime pas (*rire des étudiants*) d'accord ok d'accord donc là votre camarade c'est vrai (phrase en arabe) elle vient de nous nuancer une idée c'est que même si le coté gestuel à ce que il faut dire des choses et on va avancer un peu au niveau du cours même si le coté gestuel il s'agit du type de communication qui est utilisé par tout le monde

264.A : il est insuffisant

265.Pr : ou bien il y a toutes les personnes qui l'utilisent mais l'utilisation de la gestuelle reste une activité ou une attitude qui est totalement personnelle ça veut dire c'est la personne il y a pas deux personnes qui peuvent utiliser le coté gestuel de la même façon même si sont des jumeaux d'accord+ mais il faut dire qu'il y a certains gestes certains types de gestes qui sont reconnus comme elle venait de le dire Mahdia qui sont reconnus par tout le monde ça veut on peut les appeler les gestes universaux ça veut si tu prends un Algérien au Pole Nord (mot en arabe) je sais en Australie quand il fait comme ça (*l'enseignant fait un geste avec ses mains*) c'est la même chose d'accord ça veut dire c'est toujours comme ça ou bien comme ça (*l'enseignant fait des gestes avec ses mains*) etc d'accord moi d'ailleurs j'ai eu une expérience avec des Chinois qui travaillent pour les chantiers de l'immobilier ici en Algérie dans heu ben tout ce que tout ce que tu peux utiliser avec eux d'ailleurs même l'anglais ils trouvent des difficultés pour parler en anglais donc la seule solution c'est le fait d'utiliser le coté gestuel heu comme ça les escaliers c'est où Q est-ce que c'est fini Q etc donc là↑ vous n'avez pas autre choix que d'essayer d'utiliser on va dire une codification gestuelle qui est comprise par tout le monde d'accord et vers la fin quand ils vont nous laisser voir ou bien faire quelque chose on fait c'est comme ça (*l'enseignant fait un geste*) ça veut dire nous sommes reconnaissant d'accord donc ça↑ c'est une sorte de de de gestes qui sont reconnus dans le monde entier Mademoiselle vous voulez dire

Cet extrait montre que l'enseignant se base sur la compétence culturelle afin d'expliquer à ses apprenants l'importance des gestes dans la communication non verbale. En effet, les gestes universaux sont connus par tous les habitants de la planète pour exprimer une idée précise « *il y a certains gestes certains types de*

*gestes qui sont\* reconnus comme elle venait de le dire Mahdia qui sont reconnus par tout le monde ça veut on peut les appeler les gestes universaux ça veut si tu prends un Algérien au Pole Nord (mot en arabe) je sais en Australie quand il fait comme ça ( l'enseignant fait un geste avec ses mains) c'est la même chose d'accord ça veut dire c'est toujours comme ça ou bien comme ça (l'enseignant fait des gestes avec ses mains) etc »*

En répondant à l'une des questions de l'entretien, l'enseignant interviewé confirme l'importance de l'aspect culturel dans le processus de la transmission des connaissances.

18. **Wer** : d'accord votre cours c'était techniques d'expression orale non verbales heu vous vous-êtes appuyé sur la compétence socioculturelle de vos étudiants (*les gestes universels*) pour mieux expliquer votre cours, trouvez-vous que la compétence socioculturelle chez vos étudiants est nécessaire pour la progression de votre cours ? Comment ?

19. **Wé** : certainement certainement d'ailleurs ce n'est pas rapport heu heu on ne peut limiter le recours à la compétence socioculturelle rien qu'au niveau de de par exemple du cours en question c'est la communication non verbale parce que tout simplement une communication se réalise à travers une langue et on dit généralement une langue véhicule une culture et une culture véhicule une langue, autrement dit SE PAASSER ou bien sans passer de la culture quand on apprend comment prendre la communication comment utiliser la communication en bon escient cela mène à un discours stérile pourquoi parce que la communication elle-même est une des en quelque sorte des composantes d'une culture d'accord et une culture et du coup recourir à des éléments qui sont<sup>o</sup> partagés par les apprenants des élé<sup>t</sup> des éléments de nature sociale ou bien culturelle cela<sup>↑</sup> va me permettre à la fois d'illustrer certains points d'ordre théorique et ça va me permettre à la fois d'utiliser des données qui intéressent et qui éveillent l'intérêt de l'apprenant afin d'arriver à l'installation de nouvelles connaissances c'est mieux que de lui parler des éléments qui ne connaissait pas

En effet, l'enseignant considère que la compétence culturelle est nécessaire non seulement dans la communication non verbale mais dans toute communication vue que cette dernière se fait à travers une langue qui véhicule une culture. Pour lui, les éléments de nature culturelle et socioculturelle qui sont partagés par le groupe apprenants permettent d'installer chez eux certaines connaissances.

### **4.3 Les pratiques de transmission de l'enseignante n°3**

Dans la séquence suivante, nous allons découvrir comment, dans la conduite de l'interaction qui porte sur l'aspect religieux par rapport à l'euthanasie, l'enseignante

profite de cette occasion pour leur expliquer l'insuffisance de l'argument religieux. Le tableau ci-dessous représente l'interaction en classe et le commentaire de l'enseignante sur sa propre action.

Interaction en classe [235-241]	Verbalisation de l'enseignante interviewée [15-20]
<p>204.Pr : très bien alors qui a une opinion à nous donner vous allez tous passer donc prenez votre temps mais pensez (<i>une étudiante demande la parole</i>) oui</p> <p>205.Apte : donc heu xxx</p> <p>206.Pr : plus fort s'il te plait pour que tout le monde puisse t'entendre et que ça soit enregistré aussi</p> <p>207.Apte : je dis non parce que je vais relier ça à la religion</p> <p>208.Pr : ah donc si ta religion n'avait parlé de ça qu'est tu aurais pensé Q</p> <p>209.Apte : j'ai dit non parce que c'est heu - - la religion interdit ça</p> <p>210.Pr : uniquement donc si la religion n'interdisait pas ça tu aurais fait quoi Q - - donc ça n'a rien à voir avec la religion c'est uniquement d'un point de vue religieux ou humain Q il y a pas uniquement la religion il y a aussi l'éthique humaine d'accord très bien</p>	<p>15. donc vous avez choisi un sujet qui fait parler</p> <p>16. <b>Wé</b> : délicat très délicat et d'ailleurs délicat même du point de vue moral et éthique et religieux c'est-à-dire que faire réellement <b>Q je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce tabou</b></p> <p>17. <b>Wer</b> : justement la question suivante est plusieurs de vos apprenants ont utilisé l'argument religieux pour exprimez leur point vue, ne trouvez-vous pas que c'est un handicap dans ce genre de débat <b>Q</b></p> <p>18. <b>Wé</b> : c'est la réalité leur argument religieux reflète la réalité des arguments de la société actuelle vous pouvez voir cet argument chez heu chez certains professeurs aussi donc heu je peux leur en vouloir je <b>je voulais juste les brusquer un peu</b> en leur disant que l'argument religieux ne peut servir et ne peut valoir et ne peut avoir de poids que dans une communauté religieuse</p> <p>19. <b>Wer</b> : justement à un moment donné vous avez dit et si vous n'étaient pas musulmans <b>Q</b></p> <p>20. <b>Wé</b> : ou alors si celui que vous tentez de convaincre n'est pas de la même religieux que vous votre argument serait faible et donc <b>j'essaie à travers certains sujets tabou de leur faire heu de les faire réfléchir d'aller vers l'universalisme d'aller vers la scientificité de l'argument l'ouverture vers l'autre la tolérance etc.</b></p>

A travers son discours, l'enseignante cherche à créer une bonne dynamique interactionnelle et susciter chez ses apprenants l'envie de débattre autour des sujets tabous. Elle espère installer chez eux cette capacité d'exprimer leur point de vue et

de prendre position en donnant des arguments fondés. L'enseignante cherche à créer un malaise chez ses apprenants en évoquant un sujet tabou au niveau moral, éthique et religieux afin de lever cette représentation peu fondée sur ce genre de sujets. Cette stratégie a pour but de faire sortir ses apprenants de leur culture locale et d'aller vers l'universalisme et la scientificité des arguments donnés. Le débat permet donc d'ouvrir un espace de parole où les apprenants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée. « Un tel type d'activité est indispensable pour les approches communicatives qui cherchent à créer en classe une dynamique où l'élève occupe un rôle plus actif et fait un usage authentique de la langue » (Azzeddine MAHIEDDINE, 2009, p. 51). Pour l'enseignante interviewée, ce genre de débat crée une marge de tolérance et permet l'ouverture sur l'autre en abordant des sujets corsés et un peu philosophiques. La nature des commentaires et l'interaction verbale du cours font apparaître des éléments totalement imprévisibles. À travers ce genre d'expérience, nous obtenons des données sur l'action enseignante qui autrement, demeurerait inaperçues à l'observateur.

### **4.3.1 Les compétences transmissives mobilisées par l'enseignante n° 3**

Nous allons examiner les pratiques de transmission de l'enseignante effectuées dans son cours. Ces pratiques renvoient à des compétences professorales multiples.

#### **4.3.1.1 La compétence planificatrice**

L'extrait suivant nous montre qu'un cours de langue est une action planifiée qui se traduit par la conformité à un programme et la définition d'objectifs ou de buts.

L'enseignante a un plan qui se traduit par un ensemble d'éléments liés à la progression du cours.

#### **Extrait 1**

1. Pr : bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier thème de débat donc c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position bien cette partie concerne donc l'euthanasie vous avez compris qu'est ce que ça veut dire l'euthanasie Q
2. Aps : oui



3. Pr : vous pouvez me l'expliquer avec des mots simples Q ---
4. Apte : mourir avec une volonté - -
5. Pr : mourir avec une volonté
6. Apte : un suicide
7. Pr : un suicide Q
8. Ap : non
9. Pr : donc maintenant si tu te jettes c'est euthanasie ou un suicide Q il y a p<sup>a</sup>tite nuance entre les deux hein
10. Apte : madame
11. Pr : oui
12. Apte : c'est l'homme qui décidait quand il va mourir
13. Pr : c'est qui décide quand il va mourir donc c'est c'est aussi le suicide - -
14. Apte : madame
15. Pr : oui
16. Apte : c'est mourir librement
17. Pr : qu'est ce que ça veut dire mourir librement Q
18. Apte : xxxx
19. Pr : plus fort s'il te plait écoutez-la écoutez-la oui
20. Apte : ça veut dire dans des circonstances qu'il veut
21. Pr : choisir le lieu et l'heure de sa mort donc si je dis demain à 14 : 30 je vais m'ouvrir les veines c'est l'euthanasie Q
22. Apte : non c'est un suicide ça
23. Pr : donc ça manque encore de détails (*étudiante lève la main*) oui
24. Apte : c'est vouloir mourir pour s'en débarrasser de la douleur
25. Pr : ah donc il y a une nouvelle notion de douleur qui est apparue donc il y a un coté médical dans la chose donc déjà je sais qu'il y a une nouvelle notion c'est un suicide ok mais qui concerne pas tout le monde qui concerne la personne
26. Aps : malade
27. Pr : qui concerne la personne malade
28. Apte : malade qui souffre
29. Pr : voila donc il y a des notions l'euthanasie c'est le choix de mettre fin à la vie d'une personne le choix de la personne↑ pas de ceux qui sont à coté sinon c'est un meurtre d'accord - c'est un choix personnel de la personne malade souffrant heu d'une maladie qui est comment Q
30. Aps : grave

La compétence planificatrice est claire dès le début du cours. L'enseignante cherche toujours à revenir au thème central de l'activité lorsqu'elle estime en être éloignée. C'est ce qui arrive dès le 5<sup>ème</sup> tour de parole où l'enseignante amorce un retour au thème central de l'activité. Le thème est utilisé comme un outil de base pour structurer l'activité. En effet, un aspect thématique comme l'initiation d'un thème (ou sous-thème par rapport au thème général) peut avoir une fonction structurante et servir de base pour un découpage de l'activité interactionnelle en unités plus large que l'intervention.

## Extrait 2

5. Apte : mourir avec une volonté - -
6. Pr : mourir avec une volonté
7. Apte : un suicide
8. Pr : un suicide Q
9. Ap : non
10. Pr : donc maintenant si tu te jettes c'est euthanasie ou un suicide Q il y a p<sup>a</sup>tite nuance entre les deux hein.

Cette stratégie de planification est exprimée lors de l'entretien où l'enseignante montre sa manière de conduire l'interaction en classe. C'est une double planification. D'une part, elle organise des activités durant l'année ou le semestre ; d'autre part, elle gère les étapes de chaque activité et la progression du thème prévu. Dans le tour de parole n° 30 elle récapitule pour donner une définition globale de terme euthanasie. Cette stratégie permet à l'enseignante de guider ses apprenants pour éviter un dérapage au niveau du thème central de l'activité.

## Extrait de l'entretien n° 3

7. **Wer** : Pensez-vous que le thème de l'activité orale que vous avez présenté est facilement exploitable Q
8. **Wé** : alors comment s'est fait le choix du sujet Q
9. **Wer** : A-t-il fait l'objet d'une négociation préalable Q
10. **Wé** : oui voila absolument en faite<sup>o</sup> au début d'année nous avons heu établi le programme proposé le programme et nous étions dans l'acte de l'argumentation c'est-à-dire pouvoir exposer ses opinions mais d'une manière réfléchié↓ [...]c'est-à-dire moi je me je fais l'arbitrage je me garde de donnée le mien je me garde de donner mon opinion sur le sujet je voudrais juste qu'il y ait + bon bien sûr une liberté d'expression mais qu'elle soit fondée sur des arguments c'est ça mon but c'est de pou: c'est que mes étudiants puissent un jour prendre la parole mais en ayant des arguments tout simplement ne pas être des moutons dans troupeau et dire heu oui moi j'ai heu tout le mode dit donc moi je dis oui c'est tout

L'enseignante nous a expliqué qu'il s'agissait d'un programme établi dès le début de l'année sous forme d'actes. En effet, le cours enregistré faisait partie de l'acte de l'argumentation « *oui voila absolument en faite<sup>o</sup> au début d'année nous avons heu établi le programme proposé le programme et nous étions dans l'acte de l'argumentation* ». À cette planification générale s'ajoute une planification

spécifique qui organise la dynamique interactionnelle de la classe. L'enseignante cherche à ne pas intervenir et laisse à ses apprenants la liberté de s'exprimer et de donner leurs points de vue. Néanmoins, il faut que ses apprenants fournissent des arguments solides parce qu'il s'agit des sujets à caractère philosophique « *je voudrais juste qu'il y ait + bon bien sûr une liberté d'expression mais qu'elle soit fondée sur des arguments c'est ça mon but c'est de pou: c'est que mes étudiants puissent un jour prendre la parole mais en ayant des arguments* ».

#### 4.3.1.2 Compétence linguistico-pédagogique

L'extrait ci-dessous montre la vigilance de l'enseignante quant à la langue. Elle ne cesse pas de corriger ces apprenants. Elle a fait attention à l'usage correct de la langue « *j'aime bien ta correction très bien* ».

#### Extrait 3

- 214. Apt : xxxxxx il n'y a aucun personne qui n'aime pas vie
- 215. Apt : aucune personne
- 216. Pr : il n y a aucune personne j'aime bien ta correction très bien

Cette pratique est à mettre en relation avec le répertoire didactique de l'enseignante en tant que « usager professeur », et en tant que sujet ordinaire de la langue. Cette compétence est à l'œuvre lorsqu'elle admire la correction de l'étudiant à sa camarade.

#### Extrait 4

- 233. Pr : bien Fethi vas-y
- 234. Apt : non madame je suis en train de réfléchir
- 235. Pr : bien je je j'admire son attitude parce qu'il m'a dit non je parle pas encore parce qu'il sait pas encore il est en train de chercher des arguments forts donc il s'est pas précipité pour donner une réponse catégorique d'emblé sans comprendre et murir sa réponse c'est aussi une attitude très intelligente dans un débat où il faut des arguments parce que la première réponse pour être une réponse passionnée non je suis contre et puis tout doucement heu oui parfois on commence à baisser un p<sup>a</sup>tit peu notre xxx jusqu'à dire oui à la fin et donc ça n'aura servi à rien on a changé complètement de position donc lorsqu'on est dans un débat il faut prendre le temps de réfléchir à ce qu'on va répondre pour qu'on se retourne pas contre nos principes nos propres positions Zine qu'est tu en penses Q ne me dis pas que tu es en train de réfléchir (rire de l'enseignante) là je suis en train de te donner la solution alors qu'est-ce que t'en penses Q - -

Dans cet extrait, l'enseignante s'appuie sur l'attitude de son étudiant « *non madame je suis en train de réfléchir* », pour expliquer à ses étudiants le bon comportement dans un débat où il faut prendre son temps et ne pas être catégorique. Cette pratique de l'enseignante s'appuie sur la perception de la personnalité de ses apprenants et ce qu'elle en connaît. On voit de quelle manière elle saisit les occasions qui s'offrent pour développer chez ses étudiants certains savoir-faire et savoir-être.

#### 4.3.1.3 Compétence interculturelle

##### Extrait 5

236.Apt : je suis contre madame pour cette xxx parce que tant que je suis *musulman* et que dieu choisit la mort de ce de ce personne

237.Pr : de cette personne

238.Apt : de cette personne

239.Pr : si tu étais pas *musulman* Q le frère de cette dame - - quand heu quand vous prenez l'argument religieux vous êtes en train de restreindre ça diminue de la force de votre argument c'est pas faux mais il est faible parce qu'il ne va concerner que les musulmans est-ce que tu me comprends Q tu va me dire dans la société musulmane c'est interdit donc c'est permis pour les autres - - mais toi est-ce que tu es de manière générale contre l'euthanasie ou bien contre l'euthanasie pour les musulmans Q

240.Apt : contre l'ata l'eutha heu

241.Pr : l'euthanasie

242.Apt : l'euthanasie

243.Pr : de manière générale Q bien mais tu as pris *un argument religieux* qui ne concerne qu'une partie des être humains et les autres comment on va argumenter pour les autres xxx de procéder à l'euthanasie qui ne sont pas musulmans donc tu peux leur donner l'argument religieux quel argument tu peux donner Q tu m'as compris Q

On peut en déduire que l'enseignante cherche à faire sortir ses apprenants de leur culture originelle et aller vers l'universalisme et la scientificité. Elle semble vouloir que ses étudiants ressemblent à de bons communicateurs qui donnent des arguments solides. L'extrait montre qu'elle prend en compte leur culture éducative native en leur expliquant l'insuffisance de l'argument religieux qui ne concerne que la communauté musulmane « *bien mais tu as pris un argument religieux qui ne concerne qu'une partie des êtres humains et les autres comment on va argumenter Q.*

Chaque enseignant possède donc un certain *style* dans sa manière de transmettre des contenus. Il veille également au bon déroulement du débat par des questions de relance lorsque les apprenants semblent tomber en panne d'inspiration. Tout au long de ses interventions, l'enseignante fait participer ses apprenants à la découverte de l'universalisme et la scientificité dans un débat. Elle s'efforce à les impliquer dans son processus de transmission «*je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce tabou* », en les prenant en partie ou en les provoquant, en mêlant la vie de la classe à la vie extérieure. En effet, on ne peut pas isoler la langue de la vie extérieure, selon C. Carlo (2005) : « elle parvient à rendre la classe vivante ».

## **5. Le répertoire didactique de l'enseignant**

L'enseignement est un métier complexe. La pertinence de ses pratiques de transmission réside en ligne de mire dans le domaine de la didactique des langues et la formation des enseignants. Par ailleurs, le répertoire didactique est apparu avec les travaux de l'IDAP. Cette notion se définit à partir d'une réserve de ressources qui permet à l'enseignant d'extraire les atouts pour la mise en œuvre de son action. Dans ce cas, il nous semble que Cadet donne une définition exhaustive du répertoire didactique qui est :

*« L'ensemble des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir de modèles de références socioculturelle (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et représentations qui en découlent) et scolaires, intériorisés (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant), acquis par expérience, observation et/ou par imitation, et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle pédagogiques (type de formation suivie et discours explicites tenus dans le (s) lieu (x) de formation) proposés et rendus disponibles durant la formation » (2005, p. 2).*

L'étude du répertoire didactique à travers le biais de l'entretien en auto-confrontation simple pourrait nous éclairer sur une grande partie des zones muettes de l'action enseignante. « C'est que la posture réflexive provoque une nouvelle situation où il est demandé de l'acteur-enseignant de faire une réflexion sur son action passée qui fait de lui l'observateur de sa propre prestation » (Mazi, F, 2013, p. 148)

## 5.1 Ressources diverses pour réussir l'action enseignante

La force de l'action enseignante est la somme des expériences mises en œuvre à chaque épreuve didactique. En effet, la totalité des expériences représente le point de départ de la construction et du développement du répertoire de chaque enseignant.

### Extrait de l'entretien n°1

- 43- **Wer** : avez-vous des normes de conduite dans votre classe ? Lesquelles ?
- 44- **Wer** : heu pas particulièrement je ne sais pas moi j'ai heu il faut dire que toute heu je puise tout dans mon expérience j'ai travaillé pas mal d'années au lycée heu
- 45- **Wé** : c'est-à-dire il n'y a pas des normes précises pour gérer **Q**
- 46- **Wé** : je ne pense pas vous avez certainement fait la même expérience des entretiens avec les autres collègues je suis sûre que chacun à sa méthode ce qui est sûr c'est que je donne la priorité à l'étudiant pour moi c'est sa séance et heu heu je suis je suis contre le faite que certains enseignants là c'est mon avis heu fassent de la séance de l'oral une présentation d'exposés j'ai constaté chez certains enseignants malheureusement qu'en première année ils proposent aux étudiants de faire des exposés ++ je trouve que c'est comme même un peu heu difficile non on peut demander ça à un étudiants qui vient en première année licence↑

L'enseignante a une vision personnelle dans la mesure où elle puise de son expérience comme étant enseignante au lycée pendant des années. Elle affirme que chaque enseignant a sa méthode personnelle. Pour elle, c'est la séance de l'apprenant où il peut s'exprimer librement. Elle n'a pas hésité à critiquer ses collègues qui font de la séance de l'oral une présentation des exposés, alors que c'est un peu difficile pour les étudiants de la première année. Cette expérience de l'enseignante est faite à partir de la spécificité de son public apprenant en suscitant tout l'intérêt de l'expérience personnelle et en utilisant les outils appropriés pour maîtriser toute forme de situations.

### Extrait de l'entretien n°2

24. **Wer** : mais d'une manière générale comment vous trouvez les échanges dans votre avec vos étudiants **Q** souples rigides **Q**
25. **Wé** : en tout les cas ça change ça change heu on va dire d'un cours à un autre peut-être que l'année passée j'avais à faire à combien à trois groupes↓ auparavant j'avais à faire à quatre groupes croyez-moi en changeant de promotions en changeant de groupes en changeant de groupe à un autre c'est tout le profil du public qui change avec et du coup on était en tout les cas j'étais en présence d'un de certains groupe qui étaient super dynamiques des groupe qui heu qui ne vous laissent même pas en quelque sorte la heu le temps ni la

chance de monopoliser la parole comme c'était le cas auquel vous avez-vous avez assisté par contre on a des groupes qui sont<sup>o</sup> moins dynamiques et je peux vous rassurer j'avais en question j'avais en charge des groupes qui heu me demandaient beaucoup beaucoup beaucoup d'effort afin de créer cet espace interactif

L'enseignant confirme que la dynamique interactionnelle change d'un groupe à un autre et d'une promotion à une autre. Il considère que la nature du public influe énormément sur les échanges en classe et pousse l'enseignant à changer sa manière de travail et son rythme interactif.

À travers ces deux extraits, nous pouvons dire que ce répertoire est toujours en perpétuel développement. D'où l'hypothèse de Cicurel qui considère que le répertoire d'un enseignant : « Se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu par exemple, l'élève que l'on a été), par la formation académique et pédagogique reçue, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie de façon dynamique le répertoire » (2007, p. 20). Mazi. F considère que le répertoire didactique ne se rapporte pas seulement à des références extrascolaires. Il peut être soutenu pas des convictions personnelles. (2014, p. 564).

Enseigner est donc une affaire d'équilibre entre une part naturel qui prédestine à l'exercer et une autre part qui regroupe des acquis et des principes scientifiquement fondés. L'enseignant doit à la fois dynamiser, maintenir la motivation, gérer les prises de parole, sans perdre de vue le bon usage de la langue. Cadet tente décrire cet équilibre entre le métier d'enseignant par vocation avec ses compétences professionnelles<sup>29</sup> et les obligations d'une formation appropriée en affirmant :

*« qu'il peut exister un art pédagogique, un savoir-faire naturel, ce dernier doit se développer à l'intérieur d'une formation professionnelle adaptée qui ne vise pas seulement à faire acquérir un ensemble de techniques de classe mais qui a aussi pour objectif de développer la réflexion afin que chacun puisse s'adapter, adapter son enseignement et son action enseignante à toutes les situations » (2006, p. 42)*

---

<sup>29</sup> Les compétences professionnelles de l'enseignant renvoient à l'articulation des savoirs et des actions. Elles sont pour reprendre l'expression de Perrenoud (2009, p. 9) des savoir-agir qui se construisent à partir de ce qu'il appelle des ressources et d'une faculté à mobiliser ces ressources lors de l'activité pour prendre des décisions et adapter son action à chaque situation (Cadet, 2005, pp. 43, 44).

À vrai dire, le concept du répertoire didactique est encore en phase de gestation, mais il mérite une attention toute particulière afin de permettre l'exploration du discours de l'enseignant. En effet, la tentative de comprendre le répertoire didactique des enseignants mène à une posture réflexive orpheline dans la vie des enseignants avec qui nous avons réalisé notre enquête.



## Bilan

Dans ce chapitre, les verbalisations des enseignants nous ont permis de dégager des catégories d'actions qui constituent des ressources afin de mettre en œuvre des actions futures. La catégorisation des actions enseignantes sont le fondement de *l'agir professoral* de l'enseignant. L'analyse des commentaires des enseignants enquêtés montre qu'ils sont capables d'élargir leur connaissance du métier de l'enseignement à partir des variations possibles par rapport à des principes d'action qu'ils se sont façonnés.

La mise en mots des actions réalisées par les enseignants les mène vers un monde peu connu, voire inconnu. Cette situation les oblige à puiser dans leurs ressources diversifiées, à façonner des modèles et à inventer des tactiques dans le vif de l'action, en espérant se rapprocher d'un modèle d'enseignant dit « *idéal* ». La mise en place d'une action enseignante planifiée vise à atteindre plusieurs buts : la gestion et le maintien de l'interaction, la préservation des faces, répartition du temps prévu, etc. Cette action planifiée rencontre sans doute des obstacles de différentes catégories comme le maintien de la planification qui risque d'être modifiée par les apprenants, la nécessité de susciter l'attention des apprenants parfois incapables d'interagir. L'action enseignante comporte donc une part d'incertitude dans la mesure où l'enseignant exécute une action publique qui pourrait être déstabilisée. L'analyse de la mise en mots de l'action effectuée par l'enseignant le pousse à fournir des auto-évaluations (*j'essaie de ne pas je vous mentirais si je vous dis que j'aurais pris toutes les erreurs sinon je heu on n'avance pas*) sur son action accomplie.

La classe est donc considérée comme un cadre social guidé par des modes constitutifs, des contraintes, des contextes, des acteurs et un genre interactionnel spécifique. C'est un lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels et de pratiques de transmission. La classe de langue donne lieu de la part de ses usagers à des pratiques souvent calculées et reproduites, parfois spontanées et inventées. Ces pratiques sont à mi-chemin entre planification qu'exige une stratégie et détournement qui se fait dans le vif de l'interaction. En tant

qu'observateur, notre analyse nous a mené à travers l'accumulation des pratiques à faire une nomenclature de répertoires, de pratiques discursives qui ont pour but la transmission de savoir ou de savoir-faire dans une classe de langue.

Toutefois, un cours n'est jamais une fin en soit. Il s'inscrit dans un projet à long terme : celui du cours suivant, de l'unité globale d'un semestre, voire tout un cycle.

L'enseignante prépare ses étudiants à la séance prochaine en leur donnant le thème sur lequel ils vont travailler. Elle explique clairement à ses étudiants qu'il s'agit de la continuité dans l'unité globale du semestre « raconter », mais avec un objectif et un support différent « *alors avant avant avant de se quitter je vous rappelle que demain on va travailler sur la fable en cas où vous êtes intéressé (l'enseignant dirige son regard vers nous)* ». En effet, il est question de raconter une fable en sortant à la fin de l'histoire avec une morale « *et heu l'objectif on est toujours en train de raconter d'accord mais voila avec heu l'objectif final de l'histoire est différent c'est la morale* ».

Le continuum assuré par la progression longitudinale de l'action didactique forge la pratique enseignante et enrichit en permanence le patrimoine de son agir. Le répertoire didactique de l'enseignant est toujours révisable et renouvelable grâce à la pratique réflexive. Il tient des ressources typiques qui influent en grande partie sur l'agir professoral, des projets qui freinent ou participent à son évolution, des postures qui définissent réellement le sens de ses projets.

Les témoignages des enseignants aux sujets de l'introduction des thèmes centraux ont en commun une partie privée qui rend compte de l'imperméabilité des plans thématiques au public apprenants et une partie publique qui donne une certaine liberté au apprenants pendant l'interaction. Nous avons constaté que l'introduction des thèmes centraux identifiée au niveau des séquences d'ouverture se doit être appréhendée à l'intolérance et la négociation préalable du thème central et des objectifs discursifs.

À la fin de ce bilan, nous pouvons dire que le répertoire didactique est souvent partagé entre flexibilité et rigidité. Il pourrait donc régresser ou se développer, en adoptant une posture soumise sous l'influence de la rigidité ou une posture active alimentée par une flexibilité communicative.

## *Conclusion générale*

La problématique de l'action enseignante dans *l'agir professoral* constitue le support sur lequel a été formulée notre question de recherche. Issue de l'approche actionnelle, celle-ci se voit réalisée dans le projet didactique de l'enseignant et la mise en mots de son action en classe. Tout au long de notre recherche, nous avons œuvré à défendre une thèse liée à l'action enseignante des sujets enquêtés et leur style d'enseignement. En effet, nous avons examiné cette action enseignante dans ses différentes dimensions. Cette dernière vise toujours à favoriser l'appropriation des savoirs et susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre. Or, le processus d'enseignement/apprentissage est souvent tiraillé par des contraintes qui entravent en grande partie l'idéalisation des pratiques de transmission de l'enseignant.

L'enrichissement de notre cadre théorique est basé sur l'agir professoral dans les interactions verbales en classe de langue. Nous avons défini cette notion clé de notre recherche comme étant l'attitude de l'enseignant expert à réaliser son action didactique dans la progression d'un projet planifié et finalisé. L'action de l'enseignant est liée à celle du public apprenants, regroupant des attentes et des imprévus. Dans notre recherche nous avons également tenté de dégager un modèle d'enseignement type en confrontant les enseignants à la face cachée de leur pratique enseignante.

Le protocole d'investigation de notre recherche repose sur le parcours de l'agir professoral en classe. Nous avons utilisé un matériel audio-visuel où sont stockées les données interactionnelles produites pendant les trois cours auxquels nous avons assistés. Ces enregistrements ont été consolidés par des entretiens semi-directifs. Cette phase post-active de l'agir professoral se compose essentiellement des verbalisations des enseignants interviewés, provoqué lors de ces entretiens en auto-confrontation simple avec leurs propres actions. Les enseignants sollicités à participer à cette enquête ont eu droit à une sensibilisation afin de leur expliquer les motifs de l'utilisation des moyens techniques mobilisés pour garantir la faisabilité de notre recherche.

L'analyse des données que nous avons recueillies se veut en grande partie qualitative dans la mesure où nous avons examiné l'action enseignante dans ses

différentes dimensions et les motifs de sa réalisation à travers l'ensemble de traits et de façons de faire. L'exploitation massive des données recueillies et la complexité de l'analyse nous laisse en droit de dire que notre recherche a atteint une certaine représentativité par rapport aux résultats obtenus. Nous rappelons que notre corpus qui figure dans son intégralité en annexe se compose de trois cours et trois entretiens enregistrés et transcrits.

Nous avons commencé notre analyse par les interactions verbales produites en classe. Cela se traduit par une réponse à notre première question de recherche posée au niveau de notre problématique qui vise à examiner les différentes caractéristiques de l'action professorale. Cette dernière se réalise selon un plan, dans un cadre institutionnel et puise de la parole des apprenants qui représente un immense réservoir d'informations. La didactisation de la parole des apprenants se traduit par le recours à des stratégies d'enseignement comme le guidage, les instructions et les réparations. L'asymétrie statutaire de l'enseignant lui garantit une haute position, ce qui explique son choix des thèmes et des contenus et son pouvoir de décider d'accepter ou de refuser les contributions de ses apprenants. En revanche, l'enseignant cèderait parfois de son statut habituel afin de conserver l'équilibre interactionnel en classe. L'action enseignante est donc finalisée et cadrée entre les interactants qui occupent des statuts permettant de peser les contraintes imposées par le cadre institutionnel et les représentations faites par chacun des acteurs en classe.

La deuxième partie de l'analyse des données nous a permis d'examiner les discours des enseignants en les confrontant à leur propre action en classe. Nous avons mis en priorité les *motifs en vue de* et *motifs parce que* afin d'identifier l'ensemble des éléments communs mis en œuvre par les enseignants pour faire réussir leur action enseignante.

À partir des commentaires des enseignants, nous avons pu dégager des "catégories" comparables de l'action enseignante : la gestion du temps de l'interaction, la manière d'attirer l'attention des apprenants, et la façon de leur faire apprendre la langue. Ces résultats renvoient donc à l'hypothèse que l'ensemble des enseignants ont en commun un certain *style d'enseignement* qui se traduit par des

traits et des façons de faire. Néanmoins, ce style d'enseignement change d'un enseignant à un autre en fonction de la culture éducative, de la personnalité de l'enseignant, de la formation subie, de l'institution, du public et des obstacles qui entravent le désir didactique de l'enseignant.

Ce dernier possède donc une série de pratiques de transmission identifiables et observable. Il a un certain *style d'enseignement* propre à lui dans la mesure où il puise des ressources diversifiées, façonne des modèles et invente des stratégies et des tactiques dans le vif de l'action, en espérant se rapprocher d'un certain *style d'enseignement* dit "idéal". À la fin de cette deuxième partie d'analyse, nous avons tenté d'identifier les ressources typiques intégrées au répertoire didactique des enseignants. En effet, elles sont le produit de leur réflexion et de leurs théories personnelles ou prescrites dans un programme dicté par l'institution. Les réponses obtenues lors des entretiens affirment que l'agir professoral s'origine respectivement dans des visions et des convictions personnelles, surtout en l'absence des programmes commun et précis à l'intérieur du même département et entre des enseignants qui assurent la même matière (L'expression orale dans notre cas).

Même si notre recherche a montré ses limites, elle a prouvé son efficacité à partir du travail accompli en examinant tout le processus de l'agir professoral. En effet, nous avons suivi sa genèse, observé sa réalisation, provoqué sa réflexivité, affranchi sa mise en perspective et arrivé en fin à faire chuter un tabou dans le monde de la recherche et surtout dans le contexte algérien. À vrai dire, il n'est pas évident de filmer à visage découvert des enseignants en pleine action, de les confronter à leur propre action lors d'un entretien semi-directif, d'où la possibilité de faire des autocritiques à caractère négatif ou se trouver complètement incapable de s'exprimer à cause du manque d'expérience dans la pratique réflexive en phase postactive de l'action. Cette enquête nous a permis de mettre en lumière une partie de ce vaste champ de l'agir professoral fondé par Cicurel. Nous sommes donc en droit de dire que la notion de l'agir professoral pourrait bénéficier d'un contexte de recherche prometteur dans les classes de langue en Algérie.

Aujourd'hui, il n'est un secret pour personne que le manque de formations académiques des enseignants universitaires menus uniquement par des savoirs théoriques inculqués et l'absence des programmes communs empêchent ces enseignants de développer leur compétence professorale du savoir procédural qui a pour but de répercuter efficacement les contenus d'enseignement à l'université. L'auto-observation guidée par un entretien réflexif nous a permis de découvrir la face cachée de leur pratique enseignante (émotions, image de soi, perception des autres, jugements sur sa pratique). En revanche, elle n'est pas l'unique moyen pour découvrir l'action enseignante. Il existe d'autres procédés tels l'écriture d'un journal d'enseignement qui révèle comme l'entretien « la manière dont l'acteur pense ou revit son action d'apprentissage lors d'une formation. Le *portfolio*<sup>30</sup> moins connu ou complètement inconnu par rapport au journal de bord ou d'enseignement. En effet, il est très vulgarisé dans les milieux d'enseignement/apprentissage notamment aux États-Unis mais aussi en Europe par la mise en circulation du CECR. Il témoigne des réalisations de l'enseignant dans la durée et la variété des contextes tout comme il incorpore des réflexions personnelles sur le sens de ses productions. Choses qui n'existent pas chez nos enseignants universitaires ou mêmes ceux qui exercent dans le secteur de l'Éducation Nationale. L'avantage de ces médiums est qu'ils permettent de s'auto-évaluer et contrôler la progression de son action professorale à titre individuel. Si une formation sérieuse et accomplie suscitant la réflexivité sera mise en œuvre, l'enseignant se trouvera motivé à créer lui-même les circonstances convenables où il sera amené à dépister l'évolution de ses pratiques enseignantes en classe.

---

<sup>30</sup> Le (portfolio), portefeuille européen des langues dans le CECR est un support d'évaluation des apprentissages scolaires et post-scolaires qui valorisent les connaissances antérieures sur lesquelles se construit l'évaluation. À ce stade, il est perçu dans une perspective d'apprentissage et ne constitue pas un outil confectionné pour un usage professionnel. En l'occurrence, le projet du portfolio est un support où il est possible de présenter sa biographie langagière qui se ressource d'autres langues ou d'autres cultures outre l'apprentissage à l'école que valident les certifications (CECR, 2000. 133).

## Bibliographie

Aguilar Rio, J-I. (2011). L'étude de la cognition: problématiques de recherche et précautions méthodologiques. Dans V. & Bigot, *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 109-126). Paris: Riveneuve.

André-Larchebouvy, D. (1984). *La conversation quotidienne* . Paris: Didier .

Anscombe, G.E-M. (2002). *L'intension. Traduction de l'anglais par Mathieu Maurice & Cyrille Michon*. Paris: Gallimard.

Arditty, J. (2005). "Approches interactionnistes: exemple de fondements théoriques et questions de recherche" In Bigot, V & Cicurel, F (Coord), *Les interactions en classe de langue. Le français dans monde* , pp. 8-19.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* . Paris: Hatier/Didier.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* . Paris: Hatier/Didier .

Baylon, C & Mignot, C. (2003). *La communication* . Paris: Nathan .

Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête: Méthode et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.

Berthoud, A & Mondada, L. (1992). "Entrer en matière dans l'interaction verbale: acquisition et co-construction du topic" In Véronique, D (Coord), *Acquisition et interaction en classe de langue. Ail n°1* , pp. 107-142.

Berthoud, A.-C. & Mondada. (1995, juin 15). Traitement du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles . *Cahiers de linguistique française* , pp. 205-228.

Berthoud, A-C & Mondada, L. (1995). "*Modes d'introduction du topic dans l'interaction verbale*" in Véronique, D & Vion, R (Coord), *Modèles de l'interaction verbale*. Paris : Université de Provence: PUP.

Berthoud, A-C. (1996). *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Ophrys.

Bigot, V & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation* . Paris: Riveneuve .



Bigot, V & Cicurel, F. (2005, juin 05). les interactions en classe: contexte, ressources, enjeux. *Le français dans le monde* , pp. 42-43.

Bigot, V. (1995). Converser en classe de langue: mythe ou réalité?, In Cicurel, F& Élianne, B . *La construction interactive en classe de langue* , pp. 33-46.

Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. *Le Français dans le monde* , pp. 42-53.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français* . Paris: Ophrys.

Blanchet, A & Gottman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan.

Blanchet, A. (2004). *Dire et faire dire: L'entretien* . Paris: Armand Colin .

Blanchet, ph . (2000). Paris .

Boissat, D. (1991). Questions de classe: questions de mise en scène de mise en demeure . Dans Kerbrat-Orecchioni, *La question* (p. France ). Lyon: Presse universitaire de Lyon .

Bouchard, R. (1991). Interaction exolingue et production écrite "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°3, 1991. Articulation oral/écrit* , pp. 67-85.

Boyer, H-P. (1996). *Sociolinguistique : territoires et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J-P & Filliettaz, L. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications*. Belgique: Louvain-la-Neuve, Peeters.

Bucheton, D. (2009). *L'agir de l'enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse logitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans V. & Bigot, *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 207-224). Paris: Riveneuve.

Cadet, L et Causa, M. (2005). *Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale*, In Beacco, J-C, Cicurel, F, Véronique,

D (Dir) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.

Cadet, L. (2005). Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de F.L.E en formation professionnelle: description et analyse d'un processus,. *5ème colloque international Recherche (s) et Formation "Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences"* (pp. 1-11). Nanthes: IUFM des pays de Loire.

Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF.

Carlo. C. «*Le naturel didactique*». (2005): analyse du répertoire d'un enseignant chevronné », dans Cicurel F. & Bigot. V. (eds) (2005) : *Les interactions en classe de langue, dans Le français dans le monde, Recherches et applications*.

CHAMBERLAND, G, LAVOIE & MARQUIS, D. (2000). 20 formules pédagogiques. *Presse de l'Université du Québec* , 176.

Chatel, E. (2001). *"L'incertitude de l'action éducative: enseigner une action en tension"* . Dans J.-M. & Baudouin, *Théories de l'action et éducation* (pp. 179-201). Belgique : De Boeck Université .

Cherrad,N. (2009 ). *Langues, cultures et interactions en classe de français. Synergies Algérie n° 4 -* , pp. 239-253.

Cicurel, F & Eliane, B. (1996). *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris: Les carnets de Cediscor n°4 , Presse de Sorbonne Nouvelle .

Cicurel, F. (1992). À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue . *Dialogues et cultures* , pp. 193-208.

Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir professoral, In Bigot, V& Cicurel, F (Coord), *Les interactions en classe de langue . Le français dans le monde* , pp. 180-191.

Cicurel, F. (2007). L'agir professoral une routine ou une action à haut risque. Dans I. & Plazaola-Giger, *Parole de praticiens et description de l'activité. Problématique méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Bruxelles: De Boeck.

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

Cicurel, F. (2002). *Les réajustements contextuels dans l'enseignement des langues*, In Cicurel, F. & Véronique, D. (Coord), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presse de Sorbonne Nouvelle.

Cicurel, F. (1994). *Shémas facilitateurs et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, In Lapeyre, F. (Coord). *Cahier du français contemporain 1*, pp. 103-118.

Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). *De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante*. In Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck Université.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000, mai 1). *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*. Consulté le septembre 4, 2016, sur Piste, revue électronique : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>

Cuq, J-P & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Cyr, Paul. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1*. Paris : Gallimard.

De Nucheze, V. . (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.

Dessus, Ph. (2002). "Les effets de planification sur l'activité de l'enseignant en classe" . Dans P. Bressoux, *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 17-26). Paris : HAL.

Dolz, J & Schneuwly, B . (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF .

Durant, J. (1981). *Les formes de la communication* . Paris: Dunod.

Elisa Ravazzolo- Véronique Traverso- Émilie Jouin- Gérard Vigner. (2015). *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en langue française*. Paris: Hachette.

Ferhani, F-F. (2006, mars 8). *Algérie, l'Enseignement du Français à la lumière de la réforme*. *Le Français aujourd'hui*, pp. 11-18.

Filliettaz, L & Schubauer- Leon, M-L. (2008, Aout ). *Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historique et sémiotique"*. *Processus interactionnels et situations éducatives*, pp. 7-39.

Filliettaz, L. (2005, mai 19 et 20). *Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue en seconde. Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, 20-31. Besançon, France : Presse universitaire de Franche-Comté.

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de programmiques psychosociales*. Québec: Edition Nota Bene.

Fioux, F & Tirvasson, P. (1997). *Approche communicative*, In Moreau, M-L (Coord), *Sociolinguistique Concept de base*. Bruxelles: Pierre Margada.

Friedrich, J. (2001). "Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action" In Baudouine, J-M & Friedrich, J, *Théories de l'action et éducation*. Belgique: De Boeck.

GARFINKEL, H. . ((1967) :). *Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs (New Jersey)*, . Prentice Hall.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Edition de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites de l'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.

Grand guillaume. (1998, ). *L'arabisation et la question des langues en Algérie. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, pp. 215-219.

Hambermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

Hamers, J-F. (1997). *Introduction » à l'ouvrage de M-L. Lefebvre et M-A. Hilly (éd.), Les situations plurilingues et leurs enjeux.*, Paris: Harmattan.

Huber, M & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris: L'Harmattan.

Ishikawa, F. (2000). *Discours de transmission et discours de catégorisations en classe de langue: une approche d'inspiration ethnométhotologique des interactions*" In Cicurel, F & Bigot, V (Coord), *Les interactions en classe de langue. Le Français dans le monde*, pp. 54-61.

Kara, A-L. (2004). *L'alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne* », in Boyer, H., (ed): *Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestion*, . Paris: Harmattan.

Kerbrat-Orecchioni & Traverso. (2004, mars). "Type d'interaction et genre de l'oral" In Bouquet, S. Les genres de parole . *Revue Language*, Vol, 38, n° 153. , pp. 41-51.

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

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, Tome 3* . Paris: Armand-Colin.

Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue* . Paris: Hatier/Didier.

Lahire, B. (2011). "L'acteur entre disposition et contextes" In Bigot, V & Cadet, L (Dir), *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve.

Leclercq, B. (2010). "Des actes aux règles: aller (Wittgenstein) et retour (Austin)", In Pieret, D (Coord), *Droit et philosophie du langage ordinaire. Dissensus, n°3* , pp. 13-43.

Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris: Dunod.

MAHIEDDINE Azzeddine. (2010). Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue. *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* (pp. 1-17). Lyon: H.A.L.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral: Du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Mazi, F. (2013). Le répertoire didactique de l'enseignant à l'épreuve dans des séquences de récapitulation en activité d'expression orale. *Synergies Algérie n°18* , pp. 137-152.

MERCESSELESSI, J-B. (2003). *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*. Paris: Harmattan.

Miclet, L & Cornuéjols, A . (2002). *Apprentissage artificiel*. Paris: Eyrolles, .

MILIANI, M. (2004, 5 mars). *Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergences et diversité* », dans Boyer H., (dir.). *LANGUES ET CONTACTS DE LANGUES DANS L'AIRE MÉDITERRANÉENNE* , pp. 211-218.

Moirand, S. (1990). *Grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.

Mondada, L. (1995, mai). *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles* . *Les Cahiers de L'ILSL* , pp. 111-135.

Morsel, M-H. (1984). "*Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique: la grille de Sinclair et Coulthar*" In Bouchard, R. *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Ellug.

Nebout, S. (2011). "*Autoscopie d'une enseignante chevronnée: le sens caché du dit, du non dit, du dicible et de l'indicible*" In Bigot, V & Cadet, L (Dir), *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve. pp 129-142.

NEREE, B . (2005, septembre 20). *L'exposé oral en enseignement*. *Presse Universitaire du Québec* .

Ouelbani, M. (2009). "*Engagement, règles et liberté*" In Laugier, S & Lescourret, M-A, Wittgenstein politique . *Revue Cités n° 38* , pp. 33-46.

Pekarek Doehler, S. (2002). *Discours, actions et appropriation des langues* . Paris : Publications de la Sorbonne nouvelle.

Pekarek Doehler, S. (2001). *Dislocation à gauche et organisation interactionnelle*. Paris: Saint-Chamas: M.L.M.S.

Pekark Doehler. (2000, ). *Approche interactionniste de l'acquisition des langues: concepts, recherches, perspectives*. Aile , pp. 3-26.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Editeur.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence décider dans l'incertitude* . Paris: ESF Editeur.

PESCHEUX, M . (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S ; Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris: l'Harmattan.

- Puren, C. (2004, octobre 26). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT- Vol. XXXIII n°1- ISSN 0248-9430* , pp. 10-26.
- Ravazzolo- Véronique Traverso- Émilie Jouin- Gérard Vigner. (2015). *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère* . Paris: Hachette .
- Ricci, L. (1996). "Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique " In Cicurel, F & Eliane, B (Coord), La construction interactive des discours en classe de langue. *Les carnets de Cediscor n°4* , pp. 131-151.
- Rivière, V. (2005). *Aujourd'hui nous allons travailler sur ... Quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques*. In Bigot, V & Cicurel, F, *Les interactions en classe de langue . Le Français dans le monde* , pp. 96-104.
- Romano, C & Salzer, J. (1987). *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*. Paris: Les Editions d'organisation .
- Rosen, E & Reinhardt, C. (2002). *Conditions contractuelles de l'appropriation en classe de L1 et L2*. Dans F. & Cicurel, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 163-178). Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle .
- Roulet, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain* . Berne : Peter Lang.
- Schütz. A . (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: Hermattan.
- Schütz. A . (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck, trad.fr
- Sensevy G. & Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- TALEB-IBRAHIMI-K. (1995). *Les Algériens et leur (s) langue (s)*. Alger: Hakima.
- Tochon, F-V. (1995). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan .
- Tochon, F-V. (2000). *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*. *Revue française de pédagogie n° 133* , pp. 129-157.
- Traverso, V. (2009). *L'analyse des conversations* . Paris: Armand-Colin.
- Vermersch, P. (2006, juin). *Les fonctions des questions: analyse des interactions*. *Expliciter n°65* , pp. 1-16.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: Clé international .

Vion, R. (1996). "L'analyse des interactions" In Cicurel, F& Eliane, B (Coord), *La construction interactives des discours en classe de langue . Les carnets de Cediscor n° 4* , pp. 19-32.

Vion, R. (2000). *La communication verbale*. Paris: Hachette Supérieur.

WAGNER MARIE-CECILE. (1988). *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve: De Boeck .

Wittgenstein, L . (2004). *Recherches philosophiques* . Paris: Gallimard.

### **Thèses consultées**

BENSEKAT. M (2010). « *Analyse d'interactions verbales, en Algérie, en milieu universitaire francophone : entre pratiques de classe et conversations ordinaires* » (Thèse de doctorat en didactique). Université Abelhamid Ibn Badis Mostaganem.

GUIDOUME. M. (2010) « *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétence du F.L.E au secondaire algérien: Cas des P.E.S de la wilaya de Tiaret* » (thèse de doctorat en didactique). Université d'Oran.

HADJAR. A. S (2015). « *L'enseignement/ apprentissage de l'expression orale. Exemple des apprenants de 5<sup>ème</sup> Année primaire* ». (Thèse de magistère en didactique) Université d'Oran 2.

MAHIEDDINE. A (2009). « *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* ». (Thèse de doctorat en didactique). Université ABOU-BAKR BELKAÏD. TLEMCEM

MAZI Farid, (2014). ). « *Agir professoral et interactions verbales. Classe de première année secondaire (FLE) en Algérie*. (Thèse de doctorat en didactique). Université BADJI MOKHTAR. ANNABA.



## Table des matières

Introduction générale .....	3
Partie I : le contexte sociolinguistique et didactique de la recherche.....	8
Introduction.....	9
1. Plurilinguisme et conflit de langues .....	10
1.1 Réflexions sociolinguistiques sur les langues en Algérie .....	11
1.2 La politique linguistique en Algérie.....	12
1.3 Plurilinguisme et diglossie en Algérie .....	13
2. Le français en Algérie : approche socio-didactique .....	15
2.1 Le français langue étrangère prioritaire .....	16
3. Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue.....	18
1. L'enseignement du F.L.E dans les départements du français en Algérie.....	18
3.1.1 L'enseignement du F.L.E entre professionnalisation et formation initiale .....	19
3.1.2 La compétence professorale .....	19
3.1.3 Quel enseignement du F.L.E à l'université ? .....	20
3.1.3.1 L'approche transmissive magistrale.....	20
3.1.3.2 L'approche active .....	21
2. Des pratiques pédagogiques pour développer la compétence orale dans les départements de français en Algérie.....	22
3.2.1 Le débat d'idées .....	23
3.2.2 L'exposé oral .....	24
3. Les supports utilisés dans l'enseignement de l'oral .....	25
3.3.1 Le document sonore .....	25
3.3.2 Le document audiovisuel .....	25
Conclusion .....	27
Partie II : cadre théorique de la recherche .....	28

Chapitre I : L'action professorale dans les interactions verbales .....	29
Introduction .....	30
1. L'interaction verbale.....	32
1.1 L'organisation globale de l'interaction .....	33
1.1.1 L'ouverture .....	34
1.1.2 Le corps de l'interaction.....	36
1.1.3 La clôture.....	39
2. Les fonctions de l'interaction verbale .....	43
2.1 L'aspect sémantique.....	43
2.2 L'aspect interpersonnel .....	43
2.3 L'aspect affectif .....	46
3. La construction de l'interaction .....	49
3.1 Influence réciproque entre énonciation et situation .....	50
3.2 Les statuts dans l'interaction .....	52
4. Pour une typologie des interactions.....	57
4.1 Des normes pour des interactions différentes. ....	59
4.2 Entre conversation et interaction .....	60
5. L'organisation des séquences de l'interaction verbale.. .....	63
5.1 La dynamique des tours de parole.....	66
Conclusion .....	68
Chapitre II : L'agir professoral, pratiques de transmission et ressources .....	70
Introduction .....	71
1. L'aspect théorique de l'action.....	73
1.1 Le concept de l'action à travers l'histoire.....	73
1.2 La construction de l'action professorale .....	75
1.3 Les motifs de l'action .....	76
1.3.1 Les motifs en-vue-de .....	77
1.3.2 Les motifs parce-que .....	77

2. L’agir professoral : entre pratiques de transmission et représentations théoriques .....	78
2.1 L’agir professoral .....	80
3. L’action enseignante entre dialogue interrogatif et aspect discursif .....	82
3.1 Le dialogue interrogatif .....	83
3.2 L’aspect discursif .....	85
4. La nature de l’action dans l’agir professoral .....	88
4.1 Entre individualité et collectivité de l’action en classe de langue.....	90
5. La planification/ déplanification dans l’action enseignante .....	95
5.1 La déplanification de l’action enseignante .....	95
5.2 La déplanification et ses conséquences dans l’agir professoral .....	96
6. Les pratiques réflexives dans l’action enseignante .....	98
6.1 Une réflexion à dominante prospective . .....	98
6.2 Une réflexion dans le vif de l’action enseignante .....	100
6.3 La réflexion à dominante rétrospective .....	102
 Conclusion .....	 104
 Partie III : Cadre méthodologique de la recherche .....	 106
Introduction .....	107
1. Le recueil de données .....	108
1.1 Cadre général de la recherche .....	108
1.2 Constitution du corpus .....	108
1.3 Profils des enseignants enquêtes .....	109
1.4 Composition des groupes académiques .....	110
2. Techniques de recueil .....	111
2.1 Présentation des cours observés .....	112
2.2 Des séquences précises à analyser.....	116
2.3 Conventions de la transcription des interactions verbales .....	117
3. La dynamique des entretiens .....	119

3.1 L'entretien réflexif.....	120
3.2 L'organisation des entretiens .....	122
3.3 Un descriptif des entretiens .....	124
3.3.1 Transcription des entretiens.....	125
Partie IV : analyse des données .....	127
Chapitre I : analyse des interactions verbales en classe de langue.....	128
Introduction.....	129
1. La dynamique interactionnelle en classe de langue .....	129
1.1 Les stratégies d'introduction des thèmes .....	129
1.1.1 L'introduction du thème central du premier cours .....	130
1.1.2 L'introduction du thème central du deuxième cours .....	132
1.1.3 L'introduction du thème central du troisième cours .....	133
1.2 Des opportunités à saisir pour susciter de l'apprentissage .....	134
1.3 Transgression de la thématique prévue .....	136
1.4 La didactisation des productions de l'apprenant.....	138
1.5 La classe un univers de langue avec finalités didactiques .....	141
1.5.1 La classe entre code et contenu .....	143
2. Les règles interactionnelles dans un contexte d'apprentissage.....	147
2.1 La régulation de la parole dans l'interaction .....	150
2.2 Des rôles prédéterminés des acteurs en classe .....	153
2.2.1 Rôle interactionnel du locuteur enseignant .....	154
2.2.2 Rôle interactionnel du locuteur apprenant .....	157
2.2.3 L'organisation de l'activité didactique en classe de langue .....	159
2.3 Culture éducatives face aux valeurs et représentations des apprenants.....	160
3. Les règles de transmission en classe de langue .....	162
3.1 Le caractère interactionnel et la gestion de la parole en classe.....	163
3.2 Un enseignant de langue qui monopolise la parole .....	164
3.2.1 Temps réparti entre enseignant et apprenant.....	165
3.3 Les raisons de la monopolisation de la parole par l'enseignant.....	169

3.3.1	Les raisons didactiques et pédagogiques.....	169
3.3.2	Les raisons socioculturelles .....	171
3.3.3	Les raisons d'ordre psychologique.....	172
	Bilan. ....	175
Chapitre II : Analyses des discours des enseignants, un agir professoral réflexif .....		178
	Introduction .....	179
1.	La typification dans l'agir professoral .....	180
1.1	La typicalité thématique .....	180
1.1.1	La typicalité thématique dans le discours de l'enseignant n°1.....	181
1.1.2	La typicalité thématique dans le discours de l'enseignant n°2.....	182
1.1.3	La typicalité thématique dans le discours de l'enseignant n°3.....	183
2.	Les motifs de l'agir professoral .....	184
2.1	Les motifs de l'agir professoral dans le discours de l'enseignant n°1.....	185
2.1.1	Agir selon des théories personnelles (motif en vue de) .....	185
2.1.2	Un équilibre incertain entre planification et interaction (motif parce que).....	186
2.1.3	Agir sur le fond et la forme (motif en vue de).....	187
2.2	Les motifs de l'agir professoral dans le discours de l'enseignant n°2 .....	188
2.2.1	La formulation des théories savantes (motif en vue de).....	188
2.2.2	Agir pour maintenir la compréhension (motif parce que).....	189
2.2.3	La réintégration de l'apprenant dans le schéma interactif (motif en vue de)....	190
2.3	Les motifs de l'agir professoral dans le discours de l'enseignant n°3.....	191
2.3.1	Agir en extension pour enrichir le débat et les idées des apprenants (motif en vue de).....	191
2.3.2	Agir contre son désir (motif parce que).....	192
2.3.3	À la découverte de la culture éducative de l'enseignant (motif parce que).....	193
3.	Le désir didactique et les obstacles rencontrés lors de l'activité de l'oral.....	195
3.1	Le désir didactique de l'enseignante n°1.....	195
3.1.1	Catégorie des obstacles .....	196
3.2	Le désir didactique de l'enseignant n°2.....	198

3.2.1	Catégorie des obstacles .....	199
3.3	Le désir didactique de l'enseignante n° 3.....	200
3.3.1	Catégorie des obstacles .....	201
4.	Les pratiques de transmission en classe de langue .....	207
4.1	Les pratiques de transmission de l'enseignante n°1.....	209
4.1.1	Les compétences transmissives mobilisées par l'enseignante n°1.....	210
4.1.1.1	Compétence planificatrice .....	210
4.1.1.2	Compétence linguistico-pédagogique .....	213
4.1.1.3	Compétence interculturelle .....	214
4.2	Les pratiques de transmission de l'enseignant n°2.....	215
4.2.1	Les compétences transmissives mobilisées par l'enseignant n°2.....	216
4.2.1.1	Compétence planificatrice .....	216
4.2.1.2	Compétence intégratrice .....	218
4.2.1.3	Compétence interculturelle .....	219
4.3	Les pratiques de transmission de l'enseignante n°3.....	220
4.3.1	Les compétences transmissives mobilisées par l'enseignante n°3.....	222
4.3.1.1	Compétence planificatrice .....	222
4.3.1.2	Compétence linguistico-pédagogique .....	225
4.3.1.3	Compétence interculturelle .....	226
5.	Le répertoire didactique de l'enseignant .....	227
5.1	Ressources diverses pour réussir l'action enseignante .....	228
	Bilan .....	231
	Conclusion générale.....	234
	Bibliographie .....	238
	Table des matières .....	247
	Listes des tables et des schémas .....	253
	Liste des annexes .....	254

## Liste des tableaux et des schémas

### Tableaux

**Tableau n°1** : identité socio-professionnelle des enseignants enquêtés

**Tableau n°2** : Fiche des groupes académiques observés

**Tableau n°3** : Signes conventionnels de la transcription des interactions

**Tableau n°4** : Sons arabes et leurs équivalents en français

**Tableau n°5** : Récapitulatif de l'interaction entre code et contenu du corpus A

**Tableau n°6** : Récapitulatif de l'interaction entre code et contenu du corpus B

**Tableau n°7** : Récapitulatif de l'interaction entre code et contenu du corpus C

**Tableau n°8** : Corrélation des résultats de l'analyse des séquences d'ouverture

**Tableau n°9** : Corrélation des résultats de l'analyse des séquences noyau

**Tableau n°10** : Corrélation des résultats de l'analyse des séquences de clôture

### Schémas

**Schéma n°1** : plan de la première observation

**Schéma n°2** : plan de la deuxième observation

**Schéma n°3** : plan de la deuxième observation

**Schéma n°4** : Temps réparti de la séquence d'ouverture du cours n°1

**Schéma n°5** : Temps réparti de la séquence d'ouverture du cours n°2

**Schéma n°6** : Temps réparti de la séquence d'ouverture du cours n°3

**Schéma n°7** : Temps réparti de la séquence noyau du cours n°1

**Schéma n°8** : Temps réparti de la séquence noyau du cours n°2

**Schéma n°9** : Temps réparti de la séquence noyau du cours n°3

**Schéma n°10** : Temps réparti de la séquence de clôture du cours n°1

**Schéma n°11** : Temps réparti de la séquence de clôture du cours n°2

**Schéma n°12** : Temps réparti de la séquence de clôture du cours n°3

# **Annexes**



## Transcription intégrale des trois cours enregistrés

### Corpus A

Enregistrement du cours n° 2 20/04/2016

13h- 14h :30

Niveau : 1<sup>ère</sup> année licence G 04

Module : Technique d'Expression Orale

Intitulé du cours : « Raconter une histoire drôle »

L'enseignante commence par nous présenter à ses étudiants en leur expliquant les raisons de notre présence. Une étudiante tente de changer le sujet de la séance mais l'enseignante a tenu à ce que le sujet de la séance soit « raconter une histoire drôle »

1. Pr : alors ce qu'on a l'habitude de faire ce sont des activités pour aborder l'oral petit à petit parce que sachant que certains étudiants ne maîtrisent pas encore bien les outils l'oral de langue française on a préféré et d'ailleurs sur décision avec nos collègues dès le début de l'année on a proposé un programme un programme qui est basé (*l'enseignante fait un geste pour demander le silence « schoot »*) un programme qui est basé sur des activités on a essayé de voir ensemble avec ces collègues là Mme Benamar entre autre et Mme Berber on a essayé de heu de préparé des activités assez ludiques pour intéresser l'étudiant mais aussi pour le décomplexer en quelque sorte d'accord↓ (*un étudiant frappe à la porte*) alors l'objectif puisque ils font l'oral+ puisque ils font l'orale (*nous avons demandé à une étudiante de changer de palace parce qu'elle était assise devant la caméra*) donc l'objectif vous vous rappelez c'est bon de rappeler ça l'objectif étant donné qu'ils font l'oral en première deuxième jusqu'en troisième année c'est dit qu'on va laisser les exposés l'expression libre pour la troisième année donc en première année c'est beaucoup plus des activités où ils doivent apprendre à surmonter certaines difficultés qu'ils

ont à l'oral parmi ces difficultés vous vous rappelez on a parlé du stress on a parlé des difficultés psychologiques des difficultés physiologiques et certaines difficultés linguistiques alors les [difikolt] (*sourire de l'enseignante*) les difficultés psychologiques j'allais faire une bourde (*rire des étudiants*) les difficultés psychologiques les difficultés psychologiques c'était tout ce qui est du au stress heu à l'angoisse voilà on a essayé de voir ceci et le voit toujours à travers les activités ludiques à travers la gestuelle on a dit il faut utiliser son corps ça peut aider utiliser la gestuelle utiliser l'espace occuper l'espace les mimiques etc pour l'activité heu plutôt la difficulté physiologique on ne constate pas finalement on a pas vu des cas en tout cas moi j'ai pas vu des cas où des étudiants avaient quelques problèmes physiologiques genre bégaiement défaut de langue etc heu non sauf pour certains qui chuchotent qui ne parlent pas qui n'articule pas on essaie de les faire parler - - - on a quelques cas mais je pense que ça commence comme même à heu voilà la machine fonctionne mieux maintenant les difficultés heu heu linguistique ça se travaille aussi au fur et mesure l'enrichissement du lexique quand on du mal à trouver les mots etc ça reste toujours un problème ça reste toujours un problème mais au fur et mesure vous allez voir vous allez surmonter ceci ↓ voilà pour ce qui est de la grammaire j'espère que mes étudiants profitent des cours de grammaire qu'ils ont des cours de phonétique aussi pour investir tout ceci à leur l'activité orale alors on a vu pleine d'activité on est arrivé à l'activité où il était question de raconter xxx bien sûr il y a la description il y a raconter il y a l'exposé p<sup>a</sup>tit à p<sup>a</sup>tit enfin le texte descriptif expositif et tout ça comme on ne peut pas leur exiger heu de faire des textes longs parce que c'est l'oral l'approche du récit on a préféré l'aborder à travers l'histoire drôle - d'accord

2. Aps : oui

3. Pr : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à un public\_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc
  4. A : c'est l'élément qui fait rire
  5. Pr : voilà donc on avait déjà discuté de la préparation de l'histoire drôle la semaine passée et heu j'ai on a déjà entendu quelques histoires drôles un peu improvisées parce que les étudiants n'ont pas l'habitude de raconter des histoires drôles en français par contre heu il y en a qui ont essayé de traduire ça a marché pour certains pas pour d'autres parce que on déjà dit on a toujours du mal à traduire d'une langue à une autre d'ailleurs vous faites un module une matière de traduction
  6. Aps : en deuxième année
  7. Pr : ah vous allez faire ça en deuxième année vous allez voir plus tard bref on a en tout cas on a essayé de heu de mettre nos étudiants dans le la situation de communication qu'est le récit drôle d'accord ! alors aujourd'hui normalement ils ont tous choisi j'espère qu'ils ont TOUS et TOUTE choisi une histoire drôle donc normalement M. SETTOUF vous tombez bien vous allez vous amuser vous allez rire vous allez rire alors on va écouter on va écouter quelque uns je sais pas on aura pas on auras assez de temps pour écouter tout le monde d'accord ! on écouterà quelque uns et on continuera demain parce que ce sont des activités qui se font au fur et mesure alors qui veut passer un volontaire ou fait passer par ordre alphabétique Q
-

8. Aps : non :

9. Pr : un volontaire une volontaire qui veut passer Q - - Ilyes allez tu passes  
(l'enseignante nous a demandé si la caméra est bien fixé vers l'étudiant) allez  
vas-y shout s'il vous plait

155. A : deux puces sortent du cinéma

156.Pr : schout attends attends ♪

157.A : deux puces sortent du cinéma l'une dit à l'autre on rentre à pieds ou  
on prend un chien (rire des étudiants)

158.Pr : là là tu vas vite il allait vite non Q

159.Aps : oui

160. Pr : vous avez suivi

161.Aps : non non

162. Pr : ça n'a pas marché tu reprends

163.A : deux puces sortent du cinéma l'une dit à l'autre est-ce qu'on rentre à  
pieds ou on prend un chien (rire des étudiants) ♪

164.A : c'est un jeu de mots

165.Pr : alors il faudrait expliquer si on a pas compris ce qu'elle n'a pas  
compris le mot puce - - - explique lui

166.A : c'est un insecte qui se trouve que l'on trouve heu surtout .....

167.Ate : ah oui oui oui ♪

168.Pr : donc là si si il refait la blague tu comprendras Q

169.Ats : oui

170.Pr : refais Ilyes

171.A : deux puces sortent du cinéma l'une dit à l'autre est-ce qu'on rentre à  
pieds ou on prend un chien Q (rire des étudiants)

172.Pr : alors des reproches à Ilyes - - qu'est-ce qu'il n'a pas marché à part le  
fait c'est vrai là c'est un problème de heu votre camarade n'a pas compris  
le mot puce mais sinon la façon de raconter .....

- 173.Ate : il est trop sérieux↓
- 174.Ate : Madame il peut changer la voix
- 175.Pr : il peut changer la voix ..... mais est-ce qu'il était question de faire parler les puces Q non
- 176.Apte : oui mais elle a dit à l'autre est-ce qu'on rentre heu
- 177.Pr : ah oui la partie où l'une des puces s'adresse à l'autre
- 178.Apte : son expression faciale elle est très sérieuse
- 179.Pr : son expression faciale elle est trop sérieuse oui à un moment donné tu as mis les mains derrière le dos on avait pas l'impression d'entendre on avait pas l'impression d'allait d'entendre une blague
- 180.Aps : oui :
- 181.Pr : oui↓ tu as vu qu'est-ce que je t'avait dit la fois passée Q
- 182.A : oui Madame heu mais j'ai pas l'habitude de raconter une blague devant un public
- 183.Pr : mais ce sont des amis pas un public comme même tu avait pris l'habitude de prendre la parole ce que tu faisais pas avant maintenant raconter quelque chose drôle ça peut se faire il suffit juste que tu te mettes à l'aise et je vous avait demander de vous appuyer sur le corps sur la gestuelle alors deux puces sortent du cinéma ↑ (*l'enseignante se met à marcher devant ses étudiants*) on pourrait faire le geste n'est-ce pas Q elles sortent du cinéma et l'une dit à l'autre pour monter qu'il y a un échange
- 184.A : un dialogue
- 185.Pr : voilà un dialogue et sans aller trop vite - - - tu refais Q
- 186.A : non c'est bon
- 187.Pr : tu en as une autre comme même puisqu'elle était relativement très très courte (*rire des étudiants*) (*un étudiant lève la main*)
- 188.Pr : vas-y

- 189.A : bon avant de commencer avant de commencer vous connaissez  
Pepito le p<sup>a</sup>tit gâteau
- 190.Pr : Pepito
- 191.A : oui
- 192.Pr : vous connaissez Q
- 193.Aps : oui : (*rire des étudiants*)
- 194.Pr : avant de commencer comme l'histoire de la puce voilà dès  
maintenant
- 195.A : un ami dit à son ami si tu manges des Pepitos dans la nuit tu auras  
des pipis tard (*rire des étudiants*) j'ai une autre quel est l'animal le plus  
heu le plus non raciste Q
- 196.At : le panda
- 197.A : le panda pourquoi Q
- 198.At : parce qu'il est blanc et noir
- 199.A : voilà parce qu'il est blanc et noir
- 200.Pr : d'accord donc le moins raciste pas le plus non raciste donc oui le  
moins raciste
- 201.Aps : .....
- 202.Pr : oui là il était plutôt raciste heu c'est pas mal BENCHENINA qu'est-  
ce qu'on peut reprocher à BENCHENINA Q ou le féliciter↑ en quelque  
sorte
- 203.Aps : .....
204. Apte : il a bien fait d'expliquer ce que c'est Pepito
205. Pr : il a bien fait de nous expliquer avant ce que c'était les Pepitos
- 206.Ate : d'après - -
- 207.Pr : et j'aurais bien aimé que tu insistes sur le mot Pepito que tu  
prononces bien Pepito on dit tout le temps comme ça on comprendra  
pipi tard Pepito pipi tard le tôt et tard (*l'enseignante regarde une étudiante*)

tu as compris Q et puis c'est Pepito hein alors quelqu'un d'autre↑ (*pause de 4 secondes*) sinon on va prendre la liste allez Karima vas-y (*pause de 5 secondes*)

208.Apte : donc ♪

209.Pr : schout on écoute

210.Apte : donc quatre amis vont heu au heu au camping un Algérien un Américain un Chinois et un heu un Français - - le Français dit moi je ramène la tente et le l'Américain dit moi je ramène les outils de la cuisine heu le heu le Chinois dit moi je ramène la bouffe et notre Algérien dit moi je ramène un ami à moi (*rire des étudiants*)

211.Pr : c'était bien Q

212.A : oui

213.Pr : bien magique magnifique qu'est-ce qu'il allait pas aussi Q - - Karima pourquoi tu commences par donc Q donc quatre amis qu'est-ce qu'on avait dit la dernière fois Q on avait même parlé de certaines formules qu'on pouvait mettre au début c'est l'histoire de quatre amis c'est mieux pour (*l'enseignante applaudit pour rappeler à l'ordre*) pour l'histoire drôle ceux qui ne sont pas encore passés c'est mieux de commencer par c'est l'histoire de quatre amis c'est l'histoire de deux puces qui sortent du cinéma etc d'accord ! donc là quand on parle elle fait une p<sup>a</sup>tite erreur quand on parle de heu quand tu parlais d'outils de cuisine comment appelle-t-on ? ce n'est pas les outils de cuisine ils s'appellent les ustensiles ustensile notez notez quelque part ça pourrait vous servir on apprend du vocabulaire on apprend à structurer son texte allez mais c'est pas mal le reste était bien structuré et elle allait lentement (*l'enseignante regarde une étudiante*) oui passe (*8 secondes de silence le temps que l'étudiante passe au tableau*)

214. Apte : c'est l'histoire d'un professeur questionne heu questionne l'un de vous a-t-il sauvé une vie humaine Q heu le silence a été embrassé la classe - -

215. Pr : continue

216. Ate : heu un de un de leurs étudiants lève sa main et puis dit oui monsieur le monsieur lui reprend mais comment tu fais ça Q l'élève répond heu j'ai changé les pilules par l'aspirine les pilules de ma mère par l'aspirine

217. Apte : les pilules de contraception oui mais la question c'était quoi Q tu as déjà sauvé une vie humaine Q

218. Apte : lui il a contribué à la grossesse

219. Pr : oui↓ ça pourrait être grave ça alors CHAIBE CHAIBE comme beaucoup d'autres il faut regarder vos camarades n'oubliez pas vous adressez à vos camarades n'oubliez pas je vous ai fait à chaque un signe mais vous ne me regardez pas d'accord vous regardez vous camarades si on veut faire des reproches à CHAIBE c'est la conjugaison la conjugaison la grammaire comment il avait fait etc

220. Apte : le silence a embrassé la salle

221. Pr : là c'est parce qu'elle est attaché au texte le silence a embrassé la salle etc tu t'ai attachée au texte si les mots les phrases sont trop compliqués essaie de faciliter de les rendre simples d'accord et là paf le silence pourquoi pas les onomatopées les sons on à l'oral d'accord le l'instituteur a demandé est-ce que quelqu'un parmi vous a sauvé une vie Q et paf le silence mais personne n'a osé parlé d'accord personne n'a osé mais essayez de simplifier n'oubliez pas que vous adressez à vos camarades donc simplifiez préparez vos camarades comme tout à l'heure pour certains mots qui sont compliqués etc sinon tu as fait un effort CHAIBE quelqu'un d'autre↓ Hayet



222.Apte : vas-y Hayet

223.A : tout le monde demande Hayet (*les étudiants insistent pour que cette étudiante passe au tableau*)

224.Pr : doucement vas-y Hayet

225.Apte : c'est l'histoire xxxx

226.Pr : respire - et vas-y doucement on ne corrige pas à la fin on peut lui rappeler certaines choses d'accord !

227.Ate : une fois trois fois trois fois ils étaient dans une maison le médecin pour leur traite il fait (*mot en arabe*) un fou lui dit le médecin entre parenthèses (*phrase en arabe*) (rire des étudiants)

228.Pr : attention Hayet c'est blague que tu as traduite je vous ai dit la dernière fois il y a parfois il est impossible de traduire

229.Apte : mais madame juste le mot (*mot en arabe*)

230.Pr : mais je vous ai dit vous pouvez chercher justement je vous ai donné assez de temps de xxx sur internet par exemple vous trouvez des histoires - - - parce que là on arrive pas à te suivre parce que ce qu'il lui a dit il lui a dit en arabe Q

231.Apte : oui

232.Pr : je vous ai dit toute fois vous vous rappelez je vous ai dit la dernière fois vous pouvez faire appel à des emprunts utilisez un mot ou deux en arabe à l'intérieur de votre texte mais tous les propos là on peut pas comprendre

233.A : là la chute est un peu en arabe

234.Pr : la chute est en arabe Hayet tu n'as pas bien préparé ça veut dire que tu n'as pas été cherchée tu n'as pas était cherchée Q

235.Apte : la semaine prochaine

- 236.Pr : la semaine prochaine ! ↑ demain on aura la suite demain en sachant qu'il y aura un autre groupe ceux qui vont passer vont préparer la fable vous vous rappelez **Q** allez vous avez choisi chacun une fable
- 237.Aps : oui
- 238.Pr : d'accord on parlera après quelqu'un d'autre
- 239.Apte : Madame
- 240.Pr : allez vas-y (8 secondes de silence le temps que l'étudiante passe au tableau) allez c'est l'histoire de ↓
241. Apte : c'est l'histoire de maitresse avec son élève elle l'a dit décrit moi tu es a b c d e (mot en arabe) elle l'a dit qu'est-ce que ça veut dire ça elle a dit qu'est-ce que ça veut dire mon fils **Q** qu'est-ce que ça veut dire ça mon fils **Q** (rire des étudiants) elle a dit heu il dit tu es adorable belle charmante douce élégante elle a heu merci c'est gentil mon fils continue avec g t r il a dit je rigole maitresse (rire des étudiants)
- 242.Pr : oui c'est pas mal il ya eu comme même un texte qui a été retrouvé quelque part qu'elle a essayé de le reproduire devant nous heu qu'est-ce qu'on pourrait lui dire
- 243.Apte : quelques petite fautes de syntaxe ↓
- 244.Pr : quelques problème de syntaxe de phonétique 🎵 quelques problèmes de phonétique d'articulation donc pour la lettre D il lui douce et non doce vous douce madame ou maitresse oui là aussi évite de me regarder regarde tes camarades d'accord !
- 245.Apte : (mote en arabe)
- 246.Pr : c'est normal comme vous avez l'habitude de raconter des blagues en arabe vous oubliez donc vous laissez heu allez quelqu'un d'autre qui sont qui ne sont pas passés **Q**
- 247.A : madame je passe

248.Pr : attends on écoute les autres ensuite vous pouvez repasser allez (*une étudiante passe au tableau*)

249.Ap : .....

250.Pr : moi franchement j'ai pas entendu le début est-ce que tu peux reprendre c'est pas grave Q prends ton temps et parle à haute voix vas-y

251.Aptes : un jour un cannibale un caç (*l'enseignante fait signe à l'étudiante de regarder ses camarades*) un jour un cannibale marche seul en ville d'un coup il voit son visage dans un miroir heu puis il s'en va en courant et en criant non non ne me mangez pas

252.Pr : d'accord oui oui ↓ c'est pas mal quelqu'un d'autre allez (*un étudiant pas au tableau*) on dit tout à coup hein il marche dans la ville tout à coup vas-y

253.Ap : c'est l'histoire d'une femme très moche xxxxxx

254.Pr : c'est une blague traduite

255.Ap : oui

256.Pr : c'est pas mal en tout cas il a réussi comme même la traduction on t'as aidé on t'as aidé pour traduire l'histoire Q

257.Ap : oui

258.Pr : et tu voulais dire que c'est gine qui est sorti pourquoi tu n'as pas employé le mot ben oui ça se dit ça se prononce comme ça s'écrit ..... Tu en as une autre Q

259.Ap : non

260.Pr : quelqu'un d'autre ..... Allez tu passes alors écoutez votre camarade s'il vous plait ZERKANI parle à haute voix ↓

261.Ap : quelqu'un louche qui acheté un oiseau louche

262.Aps : xxxxxx

263.Pr : alors ça s'rait bien que tu fasses comme il a fait tout à l'heure BECHENINA pour Pepito explique tu veux parler de quelqu'un qui est

(rire des étudiants) tu peux l'expliquer en français ..... c'est quelqu'un qui louche tu peux dire que ça et on pourrait comprendre même si tu n'explique pas le mot pendant ta blague tu pourrais expliquer d'accord ! tu utilises la gestuelle s'il te plait parle à haute voix pour qu'on puisse t'entendre allez vas-y

264.A : quelqu'un qui est louche a acheté un oiseau louche aussi et au lieu de le mettre dans la cage il l'a mis dehors et l'oiseau pour s'enfuir il a entré dans la cage (*rire des étudiants*)

265.Pr : elle est bien celle-là ♪ elle est bien alors sinon votre amis toujours coincé toujours dans vue tu aurais pu heu d'accord ♪ mais on dit il est rentré dans la cage pas il a rentré là aussi vous avez un problème avec la conjugaison avec être et avoir allez qui veut passer Q donc ceux qui ne sont pas passer HADOUCHIA

266.A : .....

267.Pr : comment Q ..... eh ben non tu avais une semaine ↑tu avais une semaine pour ça HADOUCHIA - - - RAHOU (8 secondes de silence le temps que l'étudiante passe au tableau) shout on écoute

268.Apte : c'est une femme qui va chez le médecin et heu elle lui dit heu voila docteur mon mari croit qu'il est invisible

269.Pr : comment Q ah c'est le mari qui est invisible continue continue j'aurais pas du t'interrompre

270.Apte : le médecin lui dit ah oui où il est-il en ce moment Q heu la femme dit heu (*pause de 8 secondes*)

271.Pr : vas-y reprends reprends

272.Apte : elle lui dit voila docteur mon mari il croit qu'il est invisible le médecin lui dit ah ou où est-il en ce moment Q heu la femme lui dit docteur il est en face de vous

273.Pr : ah c'est elle qui est folle ..... allez allez allez ( 10 secondes pour que l'étudiante passe au tableau) allez vas-y

274.Apte : xxxx avec son employé et lui tu dit on va jouer un jeu je te pose une question si tu réponds tu me donnes un euro tu poses une question si je te réponds je te donne mille euros le patron commence par dire il dit bon heu en général une fois dans l'année un homme habillé en rouge il nous ramène des cadeaux c'est c'est l'empolyé commence à toucher xx tiens un euro pose la deuxième question il lui dit on va simplifier on a un papa et il dit je sais pas il dit vas- on passe à toi il dit vas- on passe à toi l'employé pose au patron il lui dit qui est-ce qui a deux pattes le matin quatre pattes à midi et huit pattes le soir heu le patron étonné il fait des calculs il est entrain de réfléchir et lui dit bon tu m'as eu tiens mille euros c'est quoi la réponse l'employé lui je sais pas tiens un euro (rire des étudiants)

275.Pr : c'est bien ça Iness bravo xxx sauf que par moment tu vas un peu trop vite on va dire que c'est lié au stress etc tu étais un peu timide parce qu'on a un invité sinon pas mal ne fais pas la liaison à n'importe quel moment et-il lui dit et il lui dit vous avez fait la liaison Q ben oui il y des liaisons obligatoires et il y a des liaisons facultatifs d'autres interdites carrément donc et il lui dit et non pas et-il lui dit avec la conjonction et et le pronom personnel il pas de liaison il commence par une voyelle alors quelqu'un d'autre Alaa allez Alaa vas-y ( 5 secondes le temps que l'étudiant passe au tableau)

276.A : Madame un jour

277.Pr : Madame ! (rire des étudiants) directement c'est l'histoire de directement Alaa directement

278.A : un jour il y a une femme qui reste longtemps sans mariage heu elle a heu elle a rencontré une vielle dame elle heu lui dit ne t'inquiète pas

dans le paradis tu trouves plusieurs heu plusieurs hommes elle heu elle jetait du deuxième étage quand elle ouvrit les yeux elle trouvait plusieurs hommes elle lui dit laisse moi choisir un par un (rire des étudiants)

279.Pr : là aussi c'est une blague traduite parce que il y a que chez les arabes les filles à certain moment s'inquiètent pour le mariage etc alors tu aurais pu le dire autrement les filles qui restent longtemps sans se marier vieille fille d'accord ! .....voilà une vieille fille désespérée rencontre une vieille dame qui lui conseille allez quelqu'un d'autre allez allez allez BOUKABOUS ah BOUKABOUS il est tout près (6 secondes pour que l'étudiant passe au tableau) shout allez on écoute

280.A : un jour un professeur avait demandé à chacun de ses élèves de lui formuler heu des phrases avec le mot sucre

281.Pr : le mot

282.A : le mot sucre

283.Pr : vas-y

284.L'élève dit avant de venir à l'école je bois du café le prof lui et où est le sucre l'élève lui dit il est dans le café

285.Pr : comment Q

286.A : il est dans le café Madame

287.Pr : dans le café ben tu vois quand tu es arrivé à la chute tu a fait vite ben c'est comme les gens qui heu une fois avant même d'arriver à la chute ils commencent à rire parfois l'histoire drôle il faut aller jusqu'au bout hein il faut te tenir ne pas rire et aller jusqu'au bout jusqu'au bout de l'histoire jusqu'à la chute mais bien BOUKABOUS

288.A : merci Madame

289.Pr : pas mal KBAILI aller Safia (8 secondes de silence le temps que l'étudiante passe au tableau)

290. Apte : bonjour heu pour vous informer les Ecossais ce sont des xxxx heu ils ont heu réputés par lor par leur avarice heu bon un jour un Ecossais est allé en tourisme en Normandie il s'arrêta devant un cafétéria pour prendre un café il s'arrêta pour lire la fiche concernant les prix et ils sont différents donc premièrement donc premièrement prendre un café sur la terrasse c'est dix francs prendre un café dans une salle heu c'est huit francs heu et prendre un café debout sur le comptoir c'est donc l'Ecossais s'approcha du serveur et lui chuchota heu monsieur si heu si je prends un café devant le comptoir sur un seul pied combien sera le prix (*rire des étudiants*)

291. Pr : bien oui il est tellement avare qu'il veut prendre un café sur un seul pied oui c'est bien parce que Faiza c'est ça **Q**

292. Aps : Safia

293. Pr : Safia a pris le temps nécessaire pour expliquer d'abord que les Ecossais sont réputés aussi avares oui moi je savais pas

294. Apte : moi aussi je crois que c'étaient les Juifs en général c'est les Juifs sur lesquels on fait des plats comme ça

295. Pr : oui Juifs pas dans le sens avare mais beaucoup plus

296. Apte : argent

297. Pr : voila

298. Apte : ils sont matérialistes

299. Pr : voila réputés des professionnels dans le domaine c'es-à-dire personne ne peut les avoir dans les calculs aussi - - quelqu'un d'autre ils sont bien sages aujourd'hui ils écoutent habituellement ils n'écoutaient pas leurs camarades allez quelqu'un d'autre allez allez allez allez Rahou Rahou elle est déjà passée allez passe (*l'enseignante demande à une étudiante de passer*) vas-y

300. Apte : un jour un drogué un vu une femme indienne

- 301.Pr : indienne
- 302.Apte : indienne ou indou
- 303.Pr : indienne d'origine indienne continue
- 304.Apte : qui a un point rouge sur sa front
- 305.Pr : son front oui
- 306.Apte : elle elle commencé rire
- 307.Aps : il
- 308.Apte : il il commencé rire elle a dit pourquoi tu rire
- 309.Pr : elle lui dit
- 310.Apte : elle lui dit il répond sa tête sa tête en train enregistrer un vidéo  
(rire des étudiants)
- 311.Pr : oui ça passe ça passe oui pas mal pas mal sauf que tu devrais faire un effort avec les pronoms il dit elle lui dit d'accord !
- 312.Apte : oui
- 313.Pr : là tu as un problème avec les pronoms qui parle à qui et quels sont les pronoms que je vais employer pour remplacer tel ou tel d'accord ! son amie rappelle-moi le nom
- 314.Apte : CHERIFI
- 315.Pr : CHERIFI on a deux CHERIFI
- 316.Apte : un jour une femme entre heu
- 317.Pr : shout
- 318.Apte : un jour une femme entre dans une pharmacie et demande heu vous avez-vous heu avez-vous heu des lunettes Q le pharmacie
- 319.Pr : le pharmacien
- 320.Apte : le pharmacien lui répond pour le soleil non non pour moi c'est pour moi (rire des étudiants)
- 321.Pr : oui pour le soleil non pour moi oui c'est pas mal quelqu'un d'autre
- 322.Apte : madame je monte Q



323.Pr : vas-y

324.Apte : ça fait pas rire hein

325.Pr : donc ça sert à quoi

326.Apte : ça sert à monter alors c'est deux grains de sable qui partent en mission au désert arrivées à destination l'un des deux dit à l'autre je crois qu'on est suivi (rire des étudiants)

327.Pr : elle est bien xxxx oui tu repasses

328.A : madame

329.Pr : madame c'est-à-dire tout ce beau monde ne va écouter ta blague Q alors

330.A : c'est l'histoire d'une femme grosse qui a enfin une femme grosse on dirait une boule de suif sort d'une pâtisserie heu avec une poche pleine de xxx un SDF lui dit ça fait trois jours que je n'ai pas mangé elle répond ben bravo si seulement j'ai ta volonté xxx

331.Pr : ben oui lui il a fin au lieu de lui donner quelque chose pour manger il lui dit si seulement j'avais j'avais ta volonté pour me retenir oui ça rejoint xxxx quelqu'un d'autre (*une étudiante passe au tableau*)

332.Apte : c'est l'histoire d'un couple une fille et son fiancé heu elle lui oh chéri j'ai la peur de t'appeler ma vie et ma vie non ma belle appelez moi ta langue (rire des étudiants) xxxx

333.Pr : j'ai mal entendu l'histoire tu peux reprendre Q ça te dérange pas Q

334.Apte : c'est l'histoire d'un couple une fille et son fiancé elle lui chéri j'ai la peur de t'appeler ma vie et ma vie sera coute - il répond non ma belle appelle moi ta langue car je sais bien qu'elle est longue

335.Pr : il dit non appelle moi Q

336.Aps : appelle-moi ta langue

337.Pr : ah ta langue

338.Apte : elle au moins elle est longue comme on dit (*phrase en arabe*) c'est traduit

339.Pr : oui la traduction il faut faire gâfe hein parce que dans notre culture et la culture française il y des changements ( *la caméra est tombée par terre parce qu'une étudiante a fait bouger la table* )

340.Apte : normalement longue tendue et pas la langue longue

341.Pr : voila on dit la langue tendue et pas elle est longue voila on aurait pu avoir un français parmi nous et il aurait pu ne pas comprendre ce que tu l'aurais dit est-ce que tu comprends Q il y a des choses qu'il retrouver dans la même culture là tu peux traduire sinon c'est pour ça je vous ai dit le mieux c'est d'aller directement vers des blagues qui existent des histoires drôles en langue française d'accord ! et c'est pareil aussi ne pas aussi choisir des histoires heu dans lesquelles il ya des contenus des références à culture que vous ne connaissez pas que heu au moins le public ne partage pas - - alors quelqu'un d'autre Q allez on a aussi quelqu'un qu'on pas vu depuis quelque temps

342.Apte : qui ça ?

343.Pr : - - Mohammed c'était Mohammed Q

344.Apte : Bouzena

345.Pr : Bouzena : il est parti Q

346.Aps : oui

347.Pr : il est parti en France avec la Français on elle n'était pas Français elle était Portugaise d'accord↓ donc il est parti Q allez vas-y

348.Apte : alors une étudiante dit à sa copine j'ai redu la la copie de l'examen blanche alors sa copine lui répond shout elle va croire qu'on a copié ↓ (*rire des étudiants*)

349.Pr : pas mal elle a bien fait

350.Aps : oui

351.Pr : elle a utilisé la gestuelle même si c'est uniquement vers la fin mais c'était où on en avait besoin ..... Sauf que tu parles° pas à haute voix quelqu'un d'autre Q quelqu'un d'autre Q qui n'est pas passé Q (*une pause de 8 secondes puis l'enseignante désigne une étudiante*) allez tu es toute en rayure aujourd'hui bien on a fini une autre avant de se quitter Q  
-- Benchnina -- Karima -

---

352.Pr : non on s'arrête là Q

353.Aps : oui madame

354.Pr : alors avant avant avant de se quitter je vous rappelle que demain on va travailler sur la fable en cas où vous êtes intéressé (*l'enseignant dirige son regard vers nous*) alors la fable uniquement la récitation c'est-à-dire qu'il a été question que chacun de nos étudiants choisisse une fable une fable de la Fontaine heu on avait rappelé rapidement en quoi consistait la fable on a parlé et de la raconter AVEC la gestuelle on va noter réellement la gestuelle parce que il est question de raconter question de personnages tout aussi différents des uns des autres parfois deux trois personnages dans la même histoire je vous ai même proposé de faire ça si vous vouliez à deux d'accord en binômes Ahlem vous voulez faire ça avec qui Q et heu l'objectif on est toujours en train de raconter d'accord mais voilà avec heu l'objectif final de l'histoire est différent c'est la morale et en même temps en donnant la morale je vous demanderai d'expliquer encore mieux à vos camarades pour ceux qui n'auront pas compris l'histoire d'accord je compte sur vous demain tous oui demain voilà merci merci de votre attention.

## Corpus B

### Transcription du corpus B

Enregistrement n° 2 10/04/ 2016 09 : 30 – 11h

Niveau : 2<sup>ème</sup> année licence G 5

Module : Technique d'Expression Orale

#### Techniques d'expression orale de type non verbale

10. Pr : bien donc **rappelez-vous** on a commencé à parler de la communication non verbale d'accord ! et on a déjà commencé à parler sur les deux éléments qui influent d'une façon directe et non directe sur la communication orale à savoir le territoire et la proximité puis par la suite on a commencé à aborder la première technique d'ordre **non verbale dans la communication orale** à savoir la posture alors Mesloub dites nous un peu ce que nous avons dit à propos de la posture j'ai pas dit lisez moi tout simplement dites moi ce que on a dit par rapport la posture
11. A : la posture c'est la position de se tenir
12. Pr : *ehem*
13. A : ou pour heu - - -
14. Pr : c'est la position de se tenir
15. A : de se tenir oui
16. Pr : dans un vide ou bien où Q
17. A : dans une situation de communication pour heu
18. Pr : il le nuancer il faut faire la nuance d'accord ! **rappelez-vous on s'est mis d'accord à ce que** qu'on t'en veut donner une définition faites de sorte à ce que la définition soit concrète et surtout minutieuse d'accord ! pour éviter toute sorte d'ambiguïté sémantique d'accord !
19. As : oui
20. Pr : donc vous avez dit c'est la façon de se tenir

21. A : pour étudier heu pour exprimer pour heu
22. Pr : vous revenez toujours sur la même erreur
23. A : dans une situation de communication
24. Pr : DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION donnée très bien
25. A : monsieur !
26. Pr : j'allais dire Chams Edine (*rire des étudiants*)
27. Pr : vas-y Chams Edine
28. A : c'est une position de heu du corps dans une communication
29. Pr : très bien donc de manière générale et de façon très très basique on s'est mis d'accord la posture dans une situation de communication c'est la façon de se tenir c'est on va dire le positionnement du corps dans une situation de communication donnée d'accord !
30. As : oui
31. Pr : PEU IMPORTE les situations de communication maintenant - qui peut nous expliquez de façon très très simple et de façon très très rudimentaire comment et de quelle manière la posture du corps peut influencer sur la communication quand il s'agit d'une communication verbale enfin une communication non verbale ça veut dire quel est l'ampleur quelle est l'influence et à quel degré la position du corps elle est si importante dans une communication
32. A : monsieur !
33. Pr : Malek vas-y
34. A : dans une communication heu la heu la posture heu représente heu le confiance d'une personne heu heu en lui même
35. Pr : d'accord elle représente plutôt elle exprime en quelque sorte elle exprime une certaine confiance en soi même heu oui je suis tout à fait d'accord - Mahdia je t'écoute

36. A : la posture du corps d'une personne montre et marque l'état de la personne
37. Pr : très bien votre camarade disait que la posture du corps elle exprime elle marque vous avez dit
38. A : l'état
39. Pr : l'état l'état que ça soit l'état psychique ou bien l'état
40. As : physique
41. Pr : physique de la personne pourquoi j'ai dit physique parce que tout simplement une personne quand il est fatiguée est-ce qu'il va opter la même posture du corps
42. As : non
43. Pr : jamais de la vie même si il va faire tout son possible mais viendra un moment où il va lâcher la prise d'accord ! très bien qu'est-ce qu'on peut dire aussi Q - la posture du corps vous avez dit enfin votre camarade disait qu'elle exprime l'état psychique du physique de la personne nous ce qui nous intéresse c'est pas la personne mais le locuteur puisque on est dans un cadre plutôt communicatif très bien où bien qu'est qu'on peut dire Q
44. A : monsieur !
45. Pr : oui mademoiselle heu
46. A : elle exprime qu'est ce que la personne exprime qu'est-ce qu'il est entrain de dire est-ce qu'il est perturbé
47. Pr : où bien il pleure (*rire des étudiants*)
48. A : à travers heu
49. Pr : oui très bien qu'est-ce qu'on peut dire aussi Q oui Larbi
50. A : elle est variante selon le type de communication
51. Pr : elle est variante elle varie selon le type de - communication donnez moi un exemple que ça soit vous ou bien vos camarade votre camarade

dit que la posture du corps elle varie selon le type de communication c'est ce que vous avez dit d'ailleurs en premier lieu êtes-vous d'accord ? sinon si vous n'êtes pas d'accord pourquoi et si vous voulez me donnez un exemple une illustration ça s<sup>a</sup>ra encore mieux - - -

52. A : par exemple selon les types d'expansion c'est la personne était plus fière de lui-même la personne était beaucoup plus fière de lui-même

53. Pr : d'accord ça c'est au niveau heu de l'expansion

54. A : l'image de la personne, l'image de la personne donc ça exprime à ce que la personne

55. As : ait une confiance

56. Pr : ça exprime une certaine fierté certaine confiance en soi-même

57. A : il est à l'aie

58. Pr : il est à l'aise oui

59. A : cela donne une image de la personne

60. Pr : donc une image de la personne

61. Pr : un téléphone quand on prend une photo (*teni*) il donne une image de la personne (*rire des étudiants*)

62. Pr : d'accord Larbi encore une fois je reviendrai à vous

63. A : par si un personne veut parler au professeur c'est pas la même pour heu

64. Pr : oui si une personne essaye enfin veut parler au professeur c'est pas comme il le fait avec son camarade (*mezel ma kharjouch*) le jour où vous allez avoir un poste vous allez me dire collègue d'accord ! avec son camarade oui c'est tout à fait normal et là est-ce que par rapport au type de communication ou bien par rapport à autre chose

65. A : situation

66. Pr : situation

67. A : statut

68.Pr : statut très bien statut de qui Q

69. A : locuteur

70. A : des interlocuteurs

71.Pr : (*baraka laho fik* ) d'accord ! et là c'est par rapport au statut de l'interlocuteur et c'est vrai d'accord ! quand on veut parler à quelqu'un avec qui vous partagez le même statut que ça soit professionnel ou bien autre chose d'accord est-ce que c'est comme si vous PARLEZ avec une personne avec qui vous ne partagez pas le même statut Q

72. As : non

73.Pr : même s'il s'agit d'une personne enfin même s'il s'agit d'une connaissance ça veut dire une personne que vous connaissez parce qu'on peut avoir des amis avec lesquels on travaille ils à la fois des amis et à la fois des collègues d'accord ! mais est-ce que la posture que je vais opter quand je vais rencontrer cette personne là ou bien je vais le croiser dehors ou bien on regarde un match de foot EST-CE QUE la position du corps que je vais opter sera la MÊME comme si je vais le croiser dans milieu de travail Q - - c'est pas la même chose d'accord ! il y a une possibilité si cette partager aussi le même statut professionnel avec moi moi je suis enseignant lui il est enseignant donc on partage le même statut donc là peut-être mais si il s'agit d'une personne avec qui on ne partage pas le même statut professionnel genre moi je suis un simple fonctionnaire je suis un enseignant et lui c'est un chef de département donc là on ne peut pas partager la même posture d'accord ! donc là c'est bon c'est très très intéressant - le changement ou bien la variation de la posture elle est déterminée par deux - éléments en premier lieu c'est par rapport à la situation de communication et c'est l'élément principal et c'est l'élément qui englobe les autres éléments pourquoi je dis je dis la situation la situation de communication Q (*rire d'une étudiante*) parce que la situation



de communication elle ↑ englobe à la fois le type de communication elle englobe le heu on va dire le cadre spatio-temporel espace et temps de la communication et elle englobe les locuteurs ou bien les personnes qui animent cette communication d'accord ! donc la posture du corps elle est EN Étroite relation avec ces trois éléments vous voulez dire quelque chose mademoiselle Q

74. A : c'est ça ce que je voulais dire ↓

75. Pr : d'accord essaie de le dire autrement

76. A : oui que heu la posture change selon la situation ou le contexte et heu si par exemple je vais exprimer certaine confiance ou domination je vais pas heu c'est-à-dire je vais changer heu la posture et si je vais exprimer par exemple la soumission ou l'excuse je vais heu je vais utiliser une autre posture

77. Pr : certainement très très bien vous voulez autre chose vous mademoiselle

78. A : heu je pense aussi que aussi la posture de personne change selon le territoire

79. Pr : selon le territoire oui certainement d'accord tout la question du cadre spatio-temporel parce qu'on dit le territoire donc là on est au niveau du cadre spatial d'accord ↑ très très bien donc on s'est mis d'accord à ce que la posture joue un rôle important et quasiment décisif d'ailleurs au niveau de toute communication on a montré le comment on a donné des exemples puis par la suite rappelez-vous on est passé vers ce que nous avons appelé la typologie des différentes postures qu'on peut utiliser ou bien auxquelles on peut opter dans une situation de communication on en a relevé combien Q

80. A : quatre

81. Pr : quatre d'accord ↑ on a eu en premier lieu

82. As : l'expansion
83. Pr : l'expansion
84. As : contraction
85. Pr : la contraction
86. As : l'approche .....
87. Pr : même pour lire vous trouvez ça vous trouvez des problèmes
88. As : l'approche.....
89. Pr : l'approche et le ...
90. As : le rejet
91. Pr : l'approche et le rejet elle était absente et elle heu elle aurait saisi comme même alors que vous vous étiez présents bien donc on a vu quatre d'accord↑ expansion contraction approche et rejet et s'est mis d'accord a ce que CHAque - on va dire chacune de ces postures représente ou bien exprime un état d'âme d'accord↑ on s'est d'accord pour l'expansion comment on a dit quand est-ce que le corps il est en état d'expansion
92. A : les bras ouverts
93. Pr : les bras ouverts vous-êtes sûrs Q
94. A : les corps est bien tenu
95. Pr : très bien on s'est mis d'accord a ce que le corps est bien tenu quand je dis le corps est bien tenu ça veut dire ça veut TRONC du corps est bien tenu quoi d'autre Q
96. As : La tête....
97. Pr : la tête elle est comment Q
98. As : haute
99. Pr : les épaules
100. A : élevées
101. A : levées

102. Pr : élevées, levées ou bien montantes en quelque sorte et qu'est-ce qu'on a aussi
103. As : .....
104. Pr : ben bien sur d'accord↓ on a eu que ce genre de description et on s'est mis d'accord à ce que l'étant ou la posture d'expansion elle exprime quoi Q
105. A : la fierté
106. Pr : elle exprime une certaine fierté envers soi même
107. A : une liberté
108. Pr : une liberté vous êtes sûrs Q
109. A : une stabilité
110. Pr : une stabilité quel genre de stabilité Q
111. A : stabilité morale
112. Pr : stabilité morale (*saha*) c'est possible d'accord (*rire des étudiants*) possible hein c'est pas toujours le cas
113. A : une certitude
114. Pr : très bien↑ ça exprime la certitude etc d'accord↑ donc là ce sont les différentes états d'âme qui peuvent être exprimés à travers la posture de↑ l'expansion ensuite on a vu le↑
115. As : le contraire
116. Pr : c'est la contraction ça veut dire tout le contraire de la première
117. As : oui
118. Pr : qui peut nous faire la description Q
119. A : monsieur
120. Pr : vas-y
121. A : le corps ...la tête baisse .... c'est pour supplier ou ...
122. Pr : hein très bien ça c'est la description physique du corps et cette posture elle exprime quoi Q

123. As : la soumission
124. Pr : elle exprime d'une manière générale ce que nous appelons la soumission ça veut c'est qu'AND on veut demander quelque chose c'est qu'AND on veut SUPPLIER quelqu'un de quelque chose quand on VEUT par exemple dites est-ce que c'est toujours la soumission Q
125. As : non
126. A : pour exprimer le respect monsieur
127. Pr : pour exprimer le respect eh oui quand on veut exprimer par exemple quand on s'adresse à une personne qui nous dépasse en âge ou il nous dépasse au niveau du degré scientifique il faut le faire toujours d'une façon respectueuse et quand je dis d'une façon respectueuse est-ce que c'est à travers l'expansion du corps Q eh bein c'est non c'est à travers cerTAINE contraction d'ailleurs il y a un point qu'on a négligé la fois passée c'est que quand on parle de l'expansion et quand on parle d'ex ... de contraction pardon d'accord↑ eh ben tout simplement c'est vrai qu'on a donné la description du corps quand il opte pour ce genre de posture mais ça veut pas dire quand on dit l'expansion c'est toujours comme ça
128. As : non
129. Pr : il y a des degrés
130. As : oui
131. Pr : ( *iden*) si vous vous rappelez au niveau des mathématiques d'accord↑
132. As : oui
133. Pr : ça veut dire on a consa...
134. A : des moyens
135. Pr : on va dire une sorte de de chAMP d'accord ! c'est au maximum c'est comme ça et au minimum c'est comme ça ça veut dire ça change de degré ok et ça change d'une personne à une autre et des fois ça change au

niveau de la même personne la même chose pour ce qui est de la contraction d'accord X d'ailleurs je vous donne un exemple est-ce quand on ve... par exemple quand on veut exprimer le respect à une personne on exprime la posture du corps qui est la contraction est-ce QUE on exprime on utilise pardon la contraction au MÊME degré que comme si on supplie quelqu'un Q

136. As : non

137. Pr : est-ce que on utilise du la même du même degré comme si par exemple on demande le pardon Q

138. As non

139. Pr : c'est pas la même chose d'accord↓ donc ça change d'une situation à une autre mais↑xx ça veut dire ça chan .... ça doit pas sortir du cadre de la description physique qu'on a donné d'accord↑ bien en troisième lieu on est passé vers la↑

140. A : l'approche

141. Pr : vers l'approche qu'est-ce que nous avons dit Q c'est

142. As : un pas en avant

143. Pr : très bien c'est un pas en avant plus

144. A : la posture d'expansion

145. Pr : très très bien c'est un pas en avant plus la posture d'expansion et on ajoute un point c'est les bras qui sont<sup>TE°</sup> ouverts d'accord↑ donc et on s'est mis d'accord à ce que on utilise ce genre de posture pour quelle raison Q

146. As : pour .....

147. Pr : pour expliquer - pour s'excuser Q

148. As : non

149. Pr : pour s'excuser on va se jeter sur vous carrément

150. Pr : oui expliquer une chose

151. A : présenter heu un document↓
152. Pr : présenter des↓
153. A : montrer↓
154. Pr : quand on veut convaincre quelque chose ça veut dire c'est dans un but ?
155. A : insister
156. Pr : insister↓
157. A : argumenter
158. Pr : (*baraka laho fik*) c'est dans un sens argu...men...ta..tif dans le sens de justification dans le sens de savoir convaincre enfin pouvoir convaincre une personne et ainsi de suite d'accord↑ et par la suite on a découvert le dernier type de posture qui a été↑
159. As : le rejet
160. Pr : le rejet tout simplement c'était un pas↑ vers l'arrière plus la contraction d'accord↑ et on s'est mis d'accord à ce qu'on utilise ce genre de posture dans quel type de situation Q
161. As : pour exprimer un sentiment négatif
162. Pr : pour exprimer un sentiment négatif
163. As : .....
164. Pr : d'une façon très très simple mademoiselle
165. A : un personne qui était déçu
166. Pr : C'EST quante° une personne est déçue ou exprimer une déception d'accord - quand on a
167. As : .....
168. Pr : oui quand on est surpris très bien ou bien Q
169. A : déçu
170. Pr : déçu on a parlé de ça
171. A : des sentiments négatifs

172. Pr : des sentiments négatifs on en a déjà parlé

173. A : énervé

174. Pr : énervé ou bien quand oN EST PAS INTÉRESSÉ d'accord genre je suis dans une conversation avec une personne ou bien avec un groupe de personne et là je vois que le sujet ne m'intéresse pas OU bien même si le sujet m'intéresse et que les autres ne prennent pas en considération ce que j'étais entrain de dire donc là donc là je peux faire je prends un pas vers l'arrière et ME déconnecter en quelque de ce groupe là ou bien de la personne ça veut au lieu de leur dire voilà c'est un bon c'est un sujet qui m'intéresse pas je me casse donc là je peux la faire de façon indirect de façon plus polie d'accord↑ donc tout simplement en optant pour la posture du rejet d'accord↑ donc si je me trompe pas on s'est arrêté sur ce point la fois passée

175. As : oui

---

176. Pr : et on s'est mis d'accord dès la séance d'aujourd'hui on va découvrir le deuxième on va dire la deuxième technique d'expression orle de type non verbale bien donc rappelez-vous on s'est mis d'accord à ce que au niveau par exemple de l'avancement au niveau de la découverte de ces différentes techniques c'est dans un ordre chronologique et dans un ordre logique on commence par la plus importante et on va y aller vers je vais pas dire la moins importante mais vers la la technique qui demande moins d'effort d'accord↑ ce moment (*bdina*) avec la posture puisque la posture en quelque sorte elle englobe tout les autres techniques selon vous quelle est la technique qui vient en deuxième position Q ça veut dire la technique qui a le plus d'ampleur le plus heu on va dire heu d'utilisation quand heu on est dans une situation de communication non verbale

177. A : le geste
178. Pr : le geste
179. A : la mimique
180. Pr : la mimique - par quoi on peut exprimer les gestes Q - -
181. A : le corps
182. Pr : le corps par exemple
183. A : les bras
184. Pr : les bras
185. A : les mains
186. Pr : les mains même si les mains font partie des bras
187. A : la tête
188. Pr : le TÊTE très bien
189. A : le visage
190. Pr : les images les images ↓ quelle image Q
191. As : non↑ le visage
192. A : l'expression du visage
193. Pr : l'expression du visage d'accord↓
194. A : les jambes
195. Pr : les jambes carrément - vous dites l'expression du visage et l'expression du visage comment on l'appelle Nadjia Q
196. A : l'image
197. Pr : c'est ce que vous avez appelé au départ les mimiques donc les mimique en quelque sorte FONT partie de la gestion d'accord ! de ce que nous appelons les gestes eh oui vous avez raison la deuxième technique d'expression orale de type non verbale c'est↑ **la technique des gestes d'accord**↑ et bien qui peut nous expliquer de façon très très simple d'ailleurs avant de m'expliquer cela pourquoi on a on est passé de la



posture vers les gestes Q Pourquoi c'était pas l'inverse Q Pourquoi on n'a pas commencé par la gestes puis par la suite les postures Q

198. As : parce que ...

199. Pr : c'est très simple

200. A : parce que les gestes font partie de la posture

201. A : oui

202. Pr : très bien d'accord↑ parce que la posture on s'est mis d'accord c'est la position de tout : le corps d'accord et les gestes sontTE° en quelque sorte heu↑ exprimés à travers les différentes parties du corps donc

203. A : secondaires aident le corps ...

204. Pr : (baraka laho fik ) on a on va dire une relation d'inclusion une qui inclut l'autre vas-y Manel

205. A : la posture du corps est l'élément principal et les gestes sont les éléments secondaires

206. Pr : secondaires d'accord très bien ok maintenant je passe à ma question trouvez-vous que les gestes peuvent assurer le rôle d'une technique d'expression orale de type non verbal Q

207. As : oui

208. A : monsieur

209. Pr : oui pourquoi Q Non pourquoi Q si vous voulez donner des illustrations vas-y pas de problème alors est-ce que je reprends ma question pour les personnes qui n'ont pas compris la question **est-ce que↑ le côté gestuel ou bien les gestes de façon générale peuvent assurer le rôle d'une technique quand on est dans une situation de communication donnée Q oui ou non et pourquoi Q** - - - (une étudiante lève la main)

210. Pr : le reste

211. A : monsieur

212. Pr : c'est très très simple allez mademoiselle je vous écoute

213. A : parfois heu parfois oui parfois non parce que
214. Pr : je vous écoute
215. A : parce que se se heu ça dépend les personnes heu heu le personne  
qui est avec nous
216. Pr : mhein ça veut l'interlocuteur
217. A : voilà
218. Pr : hein
219. A : heu ça se peut qu'il heu comprend vite ce que je: vient de lancer ça  
et peut être parfois il comprend pas ce que je lance
220. Pr : d'accord ce que vous lancez verbalement ou ...
221. A : non
222. Pr : à travers les gestes
223. A : oui à travers les gestes
224. Pr : d'accord donc selon votre camarade c'est que le coté gestuel peut  
assurer et peut ne pas assurer le rôle d'une technique
225. A : ça dépends le heu l'interlocuteur
226. Pr : vous avez dit tout dépend l'interlocuteur des fois je peux lui  
exprimer des id... on va dire gestuellement des fois il peut les on va dire  
les décoder parce qu'on parle des messages des fois il peut pas les  
décoder oui c'est une possibilité d'accord
227. As : oui
228. Pr : qu'est-ce qu'on peut dire aussi Q
229. A : monsieur↓
230. Pr : vas-y Mehdi
231. A : on peut décoder un message non verbale avec la gestuelle heu  
juste avec la gestuelle et on peut le comprendre par exemple un médecin  
quand il voit quelque de risque il fait comme ça c'est-à-dire heu
232. Pr : c'est n'est pas que le médecin d'accord toute personne

233. A : de façon générale
234. Pr : oui
235. A : il montre qu'on est dans le risque
236. Pr : hein ça exprime un degré de risque
237. A : oui
238. Pr : très bien donc votre camarade a donné un exemple elle disait que quand par exemple des fois il y a dans certaines situation de communication où rien que l'utilisation d'un geste que ça soit un geste simple ou bien complexe rien qu'un simple geste peut faire passer tout un message d'accord↓ elle a donné l'exemple du geste qu'on peut utiliser à travers l'expression d'un visage on fait comme ça ou bien je sais pas comment tu as fait quand l'enseignant donne les notes alors c'est toujours la question donc quand un enseignant donne des notes c'est vrai c'est vrai quand je donne les notes pour les personnes heu
239. A : qui n'ont pas travaillé
240. Pr : je commence par le coté positif pour les personnes avec qui j'étais enfin à qui j'étais vraiment vraiment fier je donne les notes avec un large sourire (darssat laakal tban ) etc pour dire qu'il a eu de bonne note parce que ça me montre tout simplement que c'est le fruit de mon travail mais↑ pour les personnes qui n'ont pas eu de bonnes notes - - donc là je vais je vais l'exprimer de façon un peu triste verbalement comme non verbalement d'accord et comment je peux le faire verbalement c'est à travers l'utilisation du coté gestuel le coté gestuel à travers les DIFFÉRENTS éléments et les différents on va dire membre du corps qui peut l'exprimer d'accord↑ bien qu'est-ce qu'on peut dire aussi Q Mademoiselle ça s<sup>a</sup>ra vous
241. A : on fait ça les gestes pour heu pourquoi pour heu décrire un personne ou quelque chose

242. As : une personne si on voyait
243. Pr : ben maintenant je vais te corriger c'est la deuxième fois que tu dis un personne (*rire des étudiants*) d'accord la première fois (*goulna maalich*) mais la deuxième non une personne
244. A : une personne ou quelque chose (*haka*) comme ça (*rire de l'étudiante*)
245. Pr : (*haka*)
246. A : (*haka*)
247. Pr : d'accord essayez de nous donner un exemple votre camarde disait qu'on que heu des fois on utilise le coté gestuel pour décrire une personne (*haka*) quelque chose
248. A : (*haka*)
249. Pr : d'accord vas-y donne moi un exemple
250. A : par exemple si je vois je vois une personne
251. Pr : (*xxxxx*)
252. A : (*rire de l'étudiante*) qu'il est très maigre
253. Pr : très maigre ↑
254. A : c'est comme ça (*étudiante fait un geste avec ses deux mains*)
255. Pr : c'est comme ça (*l'enseignant fait le même geste avec ses mains*) oui et s'il est trop gros on fait comme ça (*l'enseignant fait un geste avec ses mains mais dans le sens contraire*) (*rire des étudiant*)
256. Pr : oui c'est vrai c'est vrai des fois on doit et des fois même si on le dit verbalement ↑ mais on sent que quelque chose manque
257. A : il faut le monter
258. Pr : il faut le heu je dis il faut l'accompagner avec quelque chose qui est gestuel très bien Mkhatria tu voulais dire
259. A : heu le coté gestuel peuvent assurer la communication corporelle par les gens qui sont sourd-muet↓

260. A : d'accord les personnes qui sont sourd-muet ah oui mais là comme on parle des personnes sourd-mets c'est un cas particulier d'accord↑ pourquoi je dis c'est un cas particulier ? parce que pour eux ça c'est un code de communication entre parenthèses on peut même le considérer comme leur LANGue d'accord donc là↑ on peut pas dire que voila ils utilisent le coté gestuel pour faire passer les messages d'accord c'est vrai c'est faire passer des messages mais ente peren € entre parenthèses pardon ils n'ont autre choix c'est leur se c'est leur seule solution pour pouvoir assurer une communication mais ça reste véridique ce vous dites ok qu'est-ce qu'on peut dire aussi Q

261. A : monsieur

262. Pr : encore (xxxxx)

263. A : il y a certains

264. Pr : Medjahed (*w sahbah*) je veux avoir des exemples heu d'accord

265. A : certains gestes sont connus par tout le monde international

266. Pr : universels

267. A : comme le salut si quelqu'un est très loin on fait comme ça (*étudiantes utilise sa main pour faire un geste de salut*)

268. Pr : on fait comme ça (*l'enseignant refait le même geste*) oui c'est vrai

269. A : on fait comme ça oui

270. Pr : (xxxxx) quand on veut quand on veut par exemple appeler une personne dans toutes les langues du monde dans tous les coins du monde on fait comme ça (*l'enseignant fait un geste de salut*) oui c'est vrai

271. A : il y a le pouce pour faire ...

272. Pr : il y a le pouce il y a le j'aime et le j'aime pas (*rire des étudiants*) d'accord ok d'accord donc là votre camarade c'est vrai (*baraka laho fik*) elle vient de nous nuancer une idée c'est que même si le coté gestuel à ce que il faut dire des choses et on va avancer un peu au niveau du cours

même si le coté gestuel il s'agit du type de communication qui est utilisé par tout le monde

273. A : il est insuffisant

274. Pr : ou bien il y a toutes les personnes qui l'utilisent mais l'utilisation de la gestuelle resTE une activité ou une attitude qui est totalement personnelle ça veut dire c'est la personne il y a pas deux personnes qui peuvent utiliser le coté gestuel de la même façon même si sont des jumeaux d'accord+ mais il faut dire qu'il y a certains gestes certains types de gestes qui sont reconnus comme elle venait de le dire Mahdia qui sont reconnus par tout le monde ça veut on peut les appeler les gestes universaux ça veut si tu prends un Algérien au Pole Nord (wela) je sais en Australie quand il fait comme ça (*l'enseignant fait un geste avec ses mains*) c'est la même chose d'accord ça veut dire c'est toujours comme ça ou bien comme ça (*l'enseignant fait des gestes avec ses mains*) etc d'accord moi d'ailleurs j'ai eu une expérience avec des Chinois qui travaillent pour les chantiers de l'immobilier ici en Algérie dans heu ben tout ce que tout ce que tu peux utiliser avec eux d'ailleurs même l'anglais ils trouvent des difficultés pour parler en anglais donc la seule solution c'est le fait d'utiliser le coté gestuel heu comme ça les escaliers c'est où Q est-ce que c'est fini Q etc donc là↑ vous n'avez pas autre choix que d'essayer d'utiliser on va dire une codification gestuelle qui est comprise par tout le monde d'accord et vers la fin quand ils vont nous laisser voir ou bien faire quelque chose on fait c'est comme ça (*l'enseignant fait un geste*) ça veut dire nous sommes reconnaissant d'accord donc ça↑ c'est une sorte de de de gestes qui sont° reconnus dans le monde entier Mademoiselle vous voulez dire

275. A : si on veut refuser quelque chose au lieu de dire non

276. Pr : si vous

277. A : refuser

278. Pr : ah d'accord quand on veut refuser quelque chose oui qu'est-ce qu'on fait Q

279. A : au lieu de dire non (*rire de l'étudiant*)

280. Pr : on fait comme ça ou bien comme ça (*l'enseignant fait un geste avec sa tête*) .... Carrément d'accord très bien d'accord↑ et on si on est d'accord on fait comme ça d'accord ou bien on sourit ou bien on a les yeux qui vont heu .... En quelque sorte ça y est ça veut dire on était pas obligé de type verbalement mais plus au moins on l'a exprimer de façon non verbale à travers une catégorisation de gestes bien déterminée d'accord bien maintenant je retourne à ma question de départ parce que justement vous venez de donner des illustrations mais vous n'avez pas répondu à la question que j'ai posée je disais est-ce que coté gestuel peut jouer le rôle d'une technique oui ou non Q

281. A : oui↓

282. Pr : rappelez-vous + on a parlé de la technicité d'un point quand est-ce qu'on dit qu'un point on peut déduire que on peut se mettre d'accord à ce qu'il s'agit d'une technique Larbi

283. A : heu quand on peut le contrôler↓

284. A : très (*baraka laho fik*) si quand on arrive à le contrôler ou à le GÉRER d'accord est-ce que le coté gestuel dans une communication est-ce que c'est un élément qu'on peut contrôler et gérer Q

285. As : oui

286. Pr : Menad

287. A : il faut faire attention concernant le heu heu la gestuelle parce que parfois on fait des gestes spontanément sans faire attention alors sans contrôler

288. Pr : hein

289. A : je crois qu'on peut contrôler nos gestes↓
290. Pr : ça veut dire même si le côté gestuel exprime une idée de spontanéité des fois on le fait d'une façon incontrôlable d'une façon qui dépasse notre volonté mais généralement on peut le contrôler
291. A : on peut le contrôler
292. Pr : que pensez-vous est-ce que c'est le cas Q
293. As : oui
294. Pr : c'est vrai mission facile
295. A : on peut on peut changer les gestes on peut utiliser les gestes selon la situation ou le contexte
296. Pr : hein
297. A : c'est-à-dire on est toujours limité heu parfois heu on peut pas utiliser quelques on peut pas utiliser des gestes parce que heu bon
298. Pr : c'est vrai c'est vrai ce que vous dites c'est vrai votre camarade dit que même si on a une certaine liberté d'utiliser le côté gestuel mais l'utilisation elle toujours limitée par rapport à deux éléments qu'on a déjà vus au départ
299. A : le territoire
300. Pr : voilà c'est le territoire et la proximité d'accord quand je suis assez assez proche de Larbi est-ce que je peux me permettre d'utiliser un geste comme ça (*l'enseignant fait un geste avec sa main*)
301. As : non
302. Pr : mais non quand même elle est assez assez proche de moi mais quand elle est loin de moi quand quand je vois qu'elle a fait une bêtise (*rire des étudiants*) je vais donc là je peux le faire pour te dire main peut être éjectable (*rire des étudiants*)
303. A : il faut utiliser le geste qui convient avec la situation



304. Pr : eh oui une information de plus c'est qu'il faut savoir gérer l'utilisation des gestes par rapport à la typologie de la communication et par rapport à la situation de communication donnée je suis par exemple heu vas-y vous voulez dire quelque chose
305. A : pourtant il y avait des communautés qui n'utilisent pas les gestes
306. Pr : par exemple
307. A : par exemple nous les méditerranéens on utilise les gestes
308. Pr : ah oui nous sommes les champions même (*rire d'une étudiante*)
309. A : les autres non
310. Pr : qui les autres (*somal*) l'Éthiopie
311. A : non tout le monde les Américains
312. Pr : les Américains n'utilisent pas le côté gestuel heu là je vais faire une p<sup>a</sup>tite explication par au méditerranéens ils utilisent de façon moins par contre les Américains sont beaucoup plus on va dire célèbres à utiliser le côté verbal le côté verbal ça veut dire tu lui dis voilà ça c'est un stylo (Oh my god it a pen↑) mais je sais que c'est un stylo (*rire des étudiants*) ils ont cette idée de de
313. A : d'exagérer
314. Pr : pour nous c'est de l'exagération carrément d'accord si vous voulez avoir un vrai si vous voulez vraiment vraiment rire par rapport à cela vous connaissez les contes de Bouderbela - - vous les connaissez pas
315. A : c'est un monologue
316. Pr : voilà c'est un humoriste c'est comme Felag comme Gad Meleh etc on appelle le conte de Bouderbela d'accord sur you-tube allez-y faites une petite recherche et vous allez voir comment il se moque des Américains parce que lui c'est un Français mais qui a passé une partie de sa vie aux États-Unis d'accord et il est revenu en France pour dire voilà les bonnes choses qu'on trouve aux États-Unis et surtout pour dire les choses qui

sont négatives et parmi les défauts des Américains c'est qu'ils exagèrent de façon heu - - de façon très très grande par rapport à leur expression orale et par rapport à leurs réactions d'accord par exemple même si tu lui dis ça c'est téléphone oh ça c'est un téléphone on dirait mais c'est téléphone (*rire des étudiants*) d'accord je ferme les parenthèses et je reviens vous voulez dire

317. A : par exemple heu moi autant qu'une étudiante à l'université un enseignant qui n'utilise pas les gestes j'arrive pas à me concentrer avec lui

318. Pr : monsieur Medjehed (ydir) des gestes il utilise des gestes (*rire des étudiants*) essayez de me rassurer dès maintenant

319. A : celui qui parle et sans qu'il utilise les gestes

320. Pr : comme ça (*l'enseignant fait un geste en immobilisant son corps*) (*rire des étudiants*)

321. As : oui

322. Pr : j'arrive pas je vais te dire dès maintenant même si vous allez me dire monsieur vous n'utilisez pas les gestes j'arriverai jamais

323. A : on est tous connecté avec lui

324. Pr : ah oui ça c'est sûr

325. A : on est branché

326. Pr : ah c'est sûr c'est sûr et là modem wifi assez assez puissant

327. Aps : .....

328. Pr : monsieur Medjehed

329. A : parfois on est entrain de parler au téléphone et on utilise des gestes (*rire des étudiants*)

330. Pr : c'est vrai c'est des fois même au niveau des appels téléphoniques ça veut dire de façon qu'il ne me voit même pas (*rire des étudiants*)

331. Pr : mais il ne comprend pas celui là (*l'enseignant fait un geste avec sa main*)

332. A : vous croyez qu'il est devant vous
333. Pr : oui c'est vrai et généralement c'est quelque chose qui dépasse notre volonté généralement des gestes in...vo...lon...taire d'accord oui surtout quand d'un appel d'une personne qu'on aime pas (*rire des étudiants*) d'accord et comme si appel d'une personne qu'on aime bien c'est aussi une autre un autre genre de gestes bien pour revenir à notre heu notre sujet oui Mahdia
334. A : on utilise le geste ça dépend du statut aussi
335. Pr : explique statut de quoi
336. A : le statut c'est-à-dire le profil de la personne
337. Pr : hein
338. A : on utilise le geste avec heu une copine ou bien avec ... c'est pas le même geste
339. Pr : certainement donc là tout dépend le statut de l'interlocuteur d'accord (xxxxx) des fois le statut du public d'accord quand il s'agit d'une personne qui fait une communication heu on va dire en groupe donc là c'est pas la même chose↑ par exemple moi non seulement j'ai un interlocuteur mais un ensemble d'interlocuteurs d'accord j'ai un public qui vous autant qu'étudiants d'accord maintenant quand je veux vous explique une leçon un point etc je me permets d'utiliser certains gestes parce que mon objectif principal c'est celui de faire assimiler des connaissances d'accord pour moi autant que monsieur Medjehed tous les moyens sont bons pour faire passer mon message d'accord maintenant quand il s'agit par exemple d'un projet d'étude que veux heu présenter devant des membre du jury - et tu sais déjà d'ailleurs de qui je parle (*l'enseignant regarde l'observateur*) donc là est-ce je me permets d'utiliser tous les gestes que j'utilise avec vous Q
340. A : non

**341.** Pr : donc là je vais me faire un limiteur de vitesse↓ ça veut dire voila monsieur Medjehed il faut mais (kayan radar f trig) d'accord (*rire des étudiants*) il faut faire attention ok↑ pourquoi **Q** Parce que le profil et là vous avez très très bien dit le le point parce que le profil de la personne avec qui je parle ça veut dire mon interlocuteur ne me permet pas d'utiliser ne me permet pas d'avoir une liberté d'utilisation du coté gestuel ça c'est juste d'accord bon maintenant pour revenir à notre question on s'est mis d'accord à ce que le coté gestuel les gestes peuvent avoir le statut d'une technique pourquoi **Q** Parce que comme vous l'avez dit on peut les gérer et on peut les - contrôler d'accord - on peut les contrôler par rapport à la personne et on peut les gérer↓ ça veut dire qu'on peut les gérer **Q** ↓ ça veut dire tout dépend l'intention communicative du locuteur s'il veut expliquer il peut utiliser le coté gestuel de façon ouverte de façon - peu importe la façon mais pour vue qu'il va heu assurer son explication mais quand on veut quand par exemple je veux dire à mon petit frère ramène moi un verre d'eau ou quelque chose comme ça est-ce que je vais utiliser le coté gestuel de la même ampleur comme si je veux utiliser quand je vais expliquer **Q**

**342.** Aps : non

**343.** Pr : donc là c'est plus au moins je peux le gérer d'accord je peux le contrôler d'accord bien donc jusqu'à maintenant on a parlé du coté gestuel on a donné des exemples un TAS d'exemples d'ailleurs et on a expliqué à ce que les gestes peuvent assurer le rôle d'une technique d'expression orale de type non verbal on s'est mis d'accord à ce que même si on veut des fois faire passer un message de façon verbale mais on trouve toujours un manque on trouve toujours à ce que si on va l'accompagner avec un coté non verbal à savoir à travers le gestes le message passera plus on sera plus sûr plus certain à ce que le message va

passer de façon directe d'accord bien↑ maintenant j'ai une question à vous poser - est-ce que le coté gestuel est toujours on va dire bénéfique est-ce qu'il est toujours positif dans une communication Q ↓ - - - est-ce que - de façon on va dire d'une manière différente est-ce qu'on obligé d'utiliser le coté gestuel dans toutes les situations de communication Q

344. As : non

345. Pr : oui ou non

346. A : ça dépend

347. Pr : ça dépend très bien (*rani m3ek nti golti ça dépend* ) quand vous dites ça dépend c'est bon d'accord maintenant je suis par exemple face à une personne qui est face à moi BELARBI on est combien il y a même pas cinquante centimètres entre nous deux et moi je veux l'expliquer le point de la posture ou bien le coté gestuel donc comme vous connaissez le coté gestuel c'est quelque chose quand on veut faire etc etc la proxémie elle est assez assez proche on peut dire qu'elle est intime d'accord↑ maintenant est-ce que je vais utiliser le coté gestuel alors qu'elle est face à moi est-ce c'est heu c'est bon Q

348. A : c'est ennuyeux

349. Pr : est-ce que c'est positif Q eh ben non

350. A : non dans cette situation on peut pas

351. Pr : dans cette situation il est pRÉférable de désactiver l'option - gestuelle d'accord dans cette situation (*une étudiante lève la main*) il y a une personne qui veut oui vas-y

352. A : par exemple on est entrain de parler avec une personne qui est un peu énervée - -

353. Pr : vous entrain de - parler d'accord

354. A : qui était un peu énervé qui était proche de nous alors on est heu on risque de nous frapper

355. Pr : ah oui il y a un risque il vaut mieux mettre sa ceinture (*rire des étudiants*) Mahdia
356. A : il ne faut pas exagérer de l'utilisation de la gestuelle parfois
357. Pr : (*baraka laho fik*) d'accord
358. A : parfois ce personne cette personne est faible et a besoin de ce geste pour convaincre ...
359. Pr : moi j'ai aimé ce que vous avez dit
360. A : parfois c'est un manque de respect
361. Pr : (*baraka laho fik*) je vais revenir sur ce point là donc votre camarade disait même si l'utilisation du côté gestuel elle est toujours on va dire souhaitée mais il faut pas comme même exagérer d'accord parce que nous autant que Algériens pour ne pas dire méditerranéens on exagère dans tous les domaines d'accord↑
362. A : on utilise les gestes ....
363. Pr : (*wellah*) je vous donne un exemple il s'agit d'une heu enfin c'est un exemple véridique c'est une personne que je connais ce n'est même mon ami c'est le frère de mon ami qui crois être mon ami mais ce n'est pas mon ami d'accord (*rire des étudiants*) tout simplement c'est une personne que je respecte beaucoup (*wellah nes mlah*) croyais moi cette pers<sup>ç</sup> c'est une personne que je respecte beaucoup mais il a un défaut majeur c'est que quand on se retrouve bonjour comment ça va etc c'est-à-dire quand quand vous allez lui dire heu vous avez-vous vu l'équipe nationale jouer hier Q ah oui c'est vrai tape-la (*l'enseignant fait un geste avec ses mains*) (*rire des étudiants*)
364. Pr : ils n'ont pas gagné hier c'est vrai tape-la (*l'enseignant refait le même geste avec ses mains*) à chaque heu à chaque message il va vous demander de taper la main heu une fois deux fois c'est possible ..... comme même donc là il exagère comme même d'accord et à rien qu'à

cause de cela d'ailleurs vous allez me dire que monsieur Medjehed vous êtes méchant mais rien qu'à cause de cela quand je le vois de loin je tourne heu je prends un autre (*rire des étudiant*) mais arrêtez comme même (*il était 3ziz 3liya*) d'accord

365. A : (xxxxx)

366. Pr : voila donc là c'est pour vous parlez sur ce coté de d'exagération la même chose pour les personnes heu il y en a d'autres qui ont un coté heu ça veut dire le touché (*l'enseignant fait un geste en tapant l'épaule d'un étudiant*) ça va etc mais arrêtez il faut pas abuser comme même d'où la question la question suivante (.....)

367. Pr : s'il vous plait - - d'où la question suivante c'est que Malek

368. A : oui

369. Pr : c'est que même si l'utilisation du coté gestuel est toujours préférable et souhaitable dans une communication mais il faut comme même savoir la contrôler savoir la gérer d'accord et du coup dans une communication on peut relever deux types de gestes - très très simple on a ce que nous appelons les gestes positifs et on ce que nous appelons les gestes négatifs d'accord les gestes positifs c'est tout ce qui influe c'est tout ce qui rend la communication beaucoup plus avantageuse d'accord et

370. A : pour enrichir

371. Pr : pour enrichir la communication et les gestes négatifs sont<sup>o</sup> les gestes qui jouent c'est-à-dire pas en faveur de la communication ça veut dire ce sont une typologie de gestes qui sont<sup>o</sup> utilisé de manière excessive de manière exagérée et qui ne font pas heu on va dire le bonheur d'une communication d'accord bien maintenant pour chacune des deux typologies on peut déduire des sous-catégories des sous typologies ça veut dire au niveau des gestes positifs on a on a une

typologie de gestes positifs et on a une typologie de gestes négatifs d'accord et bien - on commence par le bon ou par le mauvais Q

372. As : le bon

373. Pr : d'accord

374. As : le mauvais

375. Pr : (*nkhalo*) le bon en dernier d'accord↓ (*wela*) le vote on fait la démocratie allez on commence par le mauvais et on laisse le bon en dernier lieu quand on parle sur le coté des gestes négatifs on s'est d'accord à ce que ce sont des gestes qui nuient au bon déroulement de la communication d'accord et bien on a des catégories ou bien des typologies de ce genre de gestes on a en premier lieu ce que nous appelons les gestes- parasites d'accord on les appelle les gestes parasites un parasite si on veut le définir c'est quoi Q - -

376. As : c'est comme un microbe

377. Pr : c'est un microbe des fois une personne pour vous dire (*rire des étudiants*)

378. Pr : donc un parasite c'est quoi Q C'est un microbe qui mène sa vie sa vie comment Q - - - qui mène ça vie au dépend des autres ça veut dire ELARBI elle travaille et lui il va manger il travaille pas mais il mange ça c'est un parasite d'accord↑ ça veut dire c'est quelque chose qui dérange en même temps ok eh ben quand je dis des gestes parasites je vous donne un exemple très très simple je suis entrain de vous expliquer un point ben imaginez-vous à ce que monsieur Medjehed il vous explique un point et il fait comme ça (*l'enseignant prends un stylo et il commence à manipuler*) donc comme vous le savez heu heu les gestes parasites sont considérés comme étant des gestes qui font quelque chose comme ça d'accord (*l'enseignant prend un téléphone d'une étudiante posé sur la table*) (*rire des étudiants*) donc ça veut dire quoi Q ça veut dire je suis entrain de vous assurer une



communication alors que j'utilise une sorte de gestes on va dire une catégorie de gestes qui n'est pas compatible avec mon intention communicative

379. A : oui

380. Pr : genre quelqu'un me je suis dans un dans un heu ce qu'on appelle heu (*l'enseignant applaudit*) (*rire des étudiants*) donc comme même comme même ça a ça a sa signification par exemple dans un entretien d'embauche ça veut dire j'ai trouvé une annonce heu de heu de travail et j'étais allé chercher la personne qui - qui la annoncé d'accord il va me demander d'accord présentez-vous alors tu sais moi je m'appelle (*flen*) heu j'ai eu mon bac heu etc etc (*l'enseignant gratte ses bras et sa nuque*) (*rire des étudiants*) vous voyez ce sont ce que nous appelons les gestes parasites d'accord pourquoi Q parce que ça crée un parasitage c'est quand par exemple on est entrain d'écouter la radio (*w keyen*) des on va dire des parasites

381. As : oui

382. Pr : la télévision on dit il y a des grains ça veut dire il y a (*errach*) d'accord Q donc au niveau de la communication on a ce que nous appelons les gestes parasites d'accord Q donc ça à éviter carrément c'est quand vous venez ici quand heu heu on va dire au premier semestre quand vous on va travailler sur les compétences heu individuelles quand les personnes viennent ici pour explic pour présenter des choses (*l'enseignant monte sur l'estrade*) il y a des personnes qui font comme ça d'autres qui font comme ça (*l'enseignant gratte ses avant-bras*) et ainsi de suite on les appelle les gestes parasites - parasites ok Q on a en deuxième lieu - ce que nous appelons les gestes pardon les gestes introvertis - c'est les le contraire de introverti - intro extra d'accord on a des gestes introvertis et des gestes extravertis la premier le premier on va dire

négatif et le deuxième c'est plutôt positif les gestes introvertis c'est quoi Q - ce sont des gestes qui vont vers soi-même

383. A : oui

384. Pr : ça veut dire des gestes qui n'expriment pas des idées sur l'autre - mais ce sont des idées qui donnent des idées sur la personne lui-même je vous donne un exemple très très simple je suis entrain de vous expliquer un point puis il y a un mot qui m'échappe je vous dis (*l'enseignant fait un geste avec ses doigts*) je connais le mot il m'échappe est-ce que ce sont des gestes qui sont destinés pour l'autre Q

385. As : non

386. Pr : non ce sont des gestes qui sont destinés pour moi-même d'accord il y en a d'autres heu je me rappelle à ce que j'avais un camarade de classe quand on a eu des .... de mathématiques quand il n'arrive pas à les résoudre correctement il fait comme ça (*l'enseignant frappe son front*) dites moi comment je le fais comme (*estahfad ala rouhak*) en quelque sorte ok donc ce sont des gestes qui vont vers SOI-même d'accord ! même le problème des gestes introvertis c'est quoi Q - - on écoute s'il vous plaît le problème des gestes introvertis c'est quoi Q c'est que ce sont des gestes qu'on a l'habitude de les utiliser avec soi-même ça veut dire nous autant que PERSONNE qui les ont inventés on sait la la on va dire l'expression on sait ce que ça veut dire mais l'autre est-ce qu'il comprend ce que c'est Q

387. A : non

388. Pr : c'est ça le problème c'est pour ça ce sont on va dire une typologie de gestes à évaluer d'accord surtout quand vous êtes par exemple dans un exposé oral où il y a un enjeu soit un travail soit une note soit quelque chose comme ça et vous avez utilisé ce genre de gestes d'accord peut être que pour vous ça veut dire quelque chose mais pour l'autre ça peut être

interprété de manière d'une autre manière si ça n'a pas été interprété - risqué zéro d'accord mais si jamais ça être interprété d'une manière différente là il y a un risque que ça soit positif (wela) négatif d'accord donc ça on les appelle les gestes introvertis d'accord ! qu'est-ce qu'on a dit on a commencé par les parasites introvertis on a aussi ce que nous appelons les gestes° - - répétitifs ce sont des gestes répétitifs genre l'exemple de de l'ami enfin du frère de mon ami d'accord il utilise heu on va dire une sorte de gestes ou bien un geste qui décodé connu par tout le monde mais il le fait d'une façon récurrente et d'une façon très très répétitive de manière à être exagéré↓ donc là c'est à éviter carrément d'accord ! et on a en dernier lieu ce que nous appelons - les gestes barrières° d'accord ! les gestes barrières d'ailleurs l'appellation gestes barrières elle est porteuse de sens d'accord ! ça veut ça ce sont des gestes qui vont créer quoi Q

**389.** As : un obstacle

**390.** Pr : qui vont créer une barrière un obstacle entre moi et mon interlocuteur d'accord je vous donne un exemple très très simple je pose une question à une personne et cette personne me réponds en tournant la tête comme ça (*l'enseignant tourne sa tête*) ça veut pas dire il m'a pas répondu il me répond mais il me répond en ne pas ça veut dire en ne pas heu focalisant son regard sur moi donc qu'est-ce qu'il va créer ? il va créer une barrière entre moi et lui d'accord ! une personne qui quand je lui parle il fait comme ça (*l'enseignant met sa main sur sa bouche*) d'accord d'accord c'est je pense qu'il s'agit d'une etc etc donc qu'est-ce il fait ? même si il va me répondre ça veut dire il aura un échange entre l'émetteur et l'inter et l'interlocuteur mais↑ le message il va être passer et il va créer une sorte de barrière entre l'émetteur et le↓ récepteur d'accord donc ça c'est aussi une heu on va dire un genre de gestes qu'il faut

carrément éviter si on veut s'assurer à ce qu'on aura vers la fin une communication réussite à cent pour cent ↓ d'accord donc là tout ce qui porte sur le côté négatif des+ des gestes d'accord ! par contre les gestes n'expriment pas que dézi¢ des idées négatives mais par contre les gestes sont beaucoup plus favorable on va dire on on doit les favoriser quand on est dans une communication ↓ d'accord ! et du coup les gestes positifs ce sont tous les gestes qui rend la communication plus ↑ correcte plus harmonieuse pour qu'on arrive pour qu'on assiste et pour qu'on aSSUre vers la fin on va dire une réussite de la communication ↓ donc on commence par le premier rappelez-vous en lieu on a parlé de gestes introvertis et je vous ai dit à ce que le contraire c'est -

**391.** As : extravertis

**392.** Pr : extravertis et les gestes extravertis c'est quoi Q ce sont les gestes vont l'autre au lieu de se se mettre sur soi-même ok ! je vous donne un exemple - - par exemple quante° je veux par exemple j'ai un petit enfant j'ai un étudiant avec moi moi autant qu'enseignant des fois j'ai des étudiants qui trouvent du mal à s'adapter dans le classe ils ont toujours cette idée à ce que c'est quelqu'un qui est méchant etc et qu'est-ce que je veux faire moi je veux le raSSUrer que premièrement c'est pas tous les enseignants qui sont méchants d'accord ! et que ils peuvent avoir ils ont les compétences pour pouvoir améliorer leur niveau d'accord je peux le faire verbalement et je peux le faire comme celle-ci en allant vers en allant vers mon étudiant je vais le toucher je vais essayer de le rassurer le calmer le mettre dans le bain en quelque sorte d'accord ! pour lui donner de la confiance et à ce et essayer de développer ceTTE confiance en soi-même donc là ce sont des gestes qui vont vers l'autre d'accord ! c'est pour ça on les appelle les gestes extravertis + autre élément par exemple vous vous avez rencontré une personne - - - on va dire une personne vous

connaissez pas une personne étrangère pour vous mais généralement quand généralement quand on fait la queue ou bien quand on attend le bus (wela) quand on est dans un bus pour ne pas dire dans un avion parce que ce n'est pas donné à tout le monde d'accord ! Généralement quand on est dans un bus on va dire près d'une personne qu'on ne connaît pas d'accord ! c'est un voyageur comme vous d'accord ! et que la distance elle est loin elle est longue d'accord ! donc là est-ce que à ce qu'on va passer deux cents trois cents kilomètres à heu - - même les mots fléchés les mots croisés (*w yekemlou*) d'accord (*rire des étudiants*) d'accord ! hier j'étais entrain d'attendre mon père (*fi un quart d'heure*) j'ai terminé deux journaux d'accord ! donc là qu'est-ce que vous allez faire Q l'être humain est de nature sociable↓ donc il va essayer de créer des canaux de communication avec d'autres personnes maintenant cette personne au départ il y a certainement une distance entre nous et cette personne là par la suite on essaye de redresser cette distance d'accord ! à travers par exemple s'il va nous dire quelque chose c'est vrai↑ - tape-là (*l'enseignant fait un geste avec sa main*) donc là qu'est-ce qu'on fait Q - pas de façon exagérée d'accord ! (*rire des étudiants*) eh il faut que vous mette en garde d'accord ! Donc quand je vais opter pour cela qu'est-ce que je vais faire Q Je vais de gagner sa sympathie et je vais essayer de on va de détruire déconstruire les barrières entre moi et ceTTE personne d'accord ! c'est pour cela on les appelle les gestes extravertis d'accord ! Qu'est-ce qu'on a aussi Q on a ce que nous appelons les gesTEs ouverts d'accord ! les gesTES° ouverts généralement c'est le type de gestes qu'on utilise dans les explications dans les argumentations etc↓ maintenant imaginez-vous à ce que par exemple je suis quelqu'un - - par exemple je suis un commercial chez un concessionnaire de voitures par exemple et j'ai un client un potenç un client potentiel ça veut dire il peut acheter comme il

peut ne pas acheter d'accord ! maintenant un bon commercial↑ c'est quelqu'un qui va utiliser tous les moyens communicatifs pour pouvoir assurer un client dans le but de le convaincre↓ et pour pouvoir le convaincre il va utiliser la - - il va utiliser l'explication il va utiliser l'illustration il va utiliser l'argumentation tous les moyens sont bons la narration il peut l'utiliser

393. As : oui

394. Pr : d'accord ! Maintenant imaginez-moi à ce que ce commercial comme le genre de commerciaux que je croise souvent dès le départ il vous voit comme un client potentiel d'accord ! il vient bonjours monsieur oui c'est une voiture très bonne etc elle est équipée d'un moteur heu elle climatisée etc↓ - c'est possible

395. A : oui

396. Pr : ça veut le message il passe mais est-ce qu'on sera vraiment convaincu vers la fin Q

397. As : non

398. A : il faut le montrer

399. Pr : pas trop d'accord ! des fois même s'il s'agit d'une voiture qui est assez assez BOnne mais c'est la personne qui la représente qui le fait MAI d'accord ! mais des fois c'est une voiture qui n'est pas vraiment vraiment une heu c'est pas une

400. A : (marutti)

401. Pr : (*khalouha ala jiha*) il y a des droits d'auteur ici d'accord ! (*rire des étudiants*) même s'il s'agit d'une voiture qui n'est pas vraiment vraiment tope mais des fois on trouve le commercial qui joue son rôle de façon très très heu très très bonne il vous dit mais venez monsieur venez venez prenez place ça veut dire alors que chez l'autre concessionnaire c'est fermée à clé vous n'avez même pas le droit d'entrer dedans d'accord ! de

mettre dedans pardon ok il va vous dire venez comme vous voyez ici il y a des choses etc etc qu'est-ce qu'il utilise ? il utilise des gesTES OUverts d'accord ! déjà c'est comme par exemple j'explique mes leçons ce sont des gestes OUverts pour pouvoir gagner on va dire l'intention le maximum de mon public ou bien pour gagner la sympathie ou bien pour gagner on va dire la communication avec une personne particulière donc je doit utiliser des gesTES ouverts non pas des gestes en quelque sorte

402. A : limités

403. Pr : limités ou bien fermés genre c'est quand je heu je demande par exemple heu à Larbi s'il vous plait Larbi le département de biologie il est où ? elle me dit il est là-bas (*l'enseignant utiliser son doigt*) (*rire des étudiants*) d'accord ! donc il faut que le geste soit un peu ouvert ok et on a en dernier lieu + ce que nous appelons les gestes précis+ d'accord↓ les gestes précis l'appellation elle est porteuse de sens d'accord ! quand je dis un geste précis je vous donne un exemple très très simple quand je vous fais comme ça (*l'enseignant fais un geste en reliant le pousse et l'annulaire*) attention pour les personnes qui plus de quatre absences je vous dis dès maintenant toute personne qui aura plus de quatre absences il aura un zéro vingt-cinq - je l'ai fait verbalement et est-ce que j'ai utilisé comme ça (*l'enseignant ouvre les bras*) il aura un zéro vingt-cinq Q

404. As : non

405. Pr : (*l'enseignant réutilise le même geste*) il aura un ZÉro vingt-cinq donc mon geste il est précis et il exprime la certitude de mes idées c'est comme je vous dis (*l'enseignant pousse son index en haut*) (*welah welah ila*) je vous jure sur la tombe de de je ne sais quoi que je l'ai vu donc là je vous dis je vous jure (*l'enseignant baisse ses bras*) heu il y a un manque d'accord ! mais il faut que j'accompagne le coté verbale avec un coté non verbale gestuel mais est-ce que en utilisant un geste ouvert un geste introvertis Q non il

faut que ça soit un geste précis c'est comme je vous dis je vous assure que (*l'enseignant relie le pouce à l'index de sa main*) si jamais vous allez écrire cela vous allez avoir de bonnes notes ben pas forcément (*rire des étudiants*) d'accord ! donc là↑ on les appelle les gestes précis ce sont des gestes qui expriment la certitude et qui expriment une certaine confiance en soi-même c'est comme je dis à quelqu'un vous êtes sûr Q oui je suis tout à fait sûr - - vous voyez donc ils expriment une certaine certitude ok ? ou bien c'est comme je dis heu par exemple comme heu pour les enfants quand on était enfant - on voit un groupe d'enfants qui ont fait une gaffe et on a une personne heu un mouchard (*bayaa*) d'accord une personne qui va heu les dévoiler et il a peu de ses de ses camarades et le père ou bien l'enseignant il va lui dire alors lequel de ces personne là il a fait heu Q

406. A : la bêtise

407. Pr : il a fait la bêtise il fait heu (*l'enseignant fait un geste avec son doigt*) celui-là Q (*rire des étudiants*) lequel d'entre eux Q heu celui-là d'accord ! donc il donne des réponses et qui ne sonTE° pas précise même si pour lui son regard il est fixé sur LARBI mais il fait celui-là d'accord ! (*l'enseignant refait le même geste*) (*rire des étudiants*) donc le geste n'est pas assez précis c'est comme je demande à Larbi le département de biologie elle me fait comme ça (*l'enseignant fait un geste avec son doigt*) (*rire des étudiants*) ça c'est le département de biologie donc vous voyez donc ce sont des gestes qui doivent être précis si on VEUT assurer une bonne qualité à la communication d'accord bon on va s'arrêter sur ce point aujourd'hui pour pour faire le on va dire pour récapituler tout s'que nous venons de dire donc on vient de découvrir la technique d'expression orale de type non verbal qui est le gestuel on s'est mis d'accord à ce que le gestuel peut exprimer enfin peut jouer un rôle très très déCISIf d'accord ! dans une



communication↓ un rôle décisif dans le coté positif comme dans le coté négatif d'accord Q

408. A : donc on peut gérer

409. Pr : mais↑ si on veut assurer une communication il faut savoir gérer le coté heu gestuel↓ d'accord je sais qu'il y a des cas où c'est la spontanéité peut être par exemple quand je dis à quelqu'un Larbi je donne les notes et je lui dis par exemple heu dix-huit donc là elle va se sa réaction sera involontaire (xxxxx) on sait jamais d'accord

410. A : (xxxxx)

411. Pr: je pense pas d'accord donc même si elle va réagir de façon spontanée involontaire mais↑ il faut toujours savoir se rattraper↓ d'accord ! voilà donc on s'est mis d'accord à ce que le coté gestuel peut être positif comme il peut être négatif dans une communication

---

412. Pr : on s'arrête sur ce point là - et on se donne rendez-vous théoriquement↑ la semaine prochaine pour le mardi prochain normalement on a des groupes qui doivent passer lesquels Q Malek ce mardi tu passeras

413. A : oui :

414. Pr : qui d'autres Q et vous LAHLEF d'accord ! Avec votre camarade Q Très très bien - heu on verra bien si on aura le temps pour faire passer trois groupes d'accord ! bien laissez juste le temps de faire l'appel

*(L'enseignant se dirige vers le bureau il prend une liste d'étudiants et commence à faire l'appel en demandant un peu de silence à ses étudiants, il cite vers la fin le nom d'une étudiante qui était absente et il a fait la remarque que c'était la première fois qu'elle manquait à l'appel ses étudiants lui répondaient qu'elle*

*était malade, l'enseignant donne rendez-vous à ses étudiants le mardi suivant)*  
merci à la semaine prochaine

## Corpus C

Enregistrement du cours n° 3 31/10/2016

13h- 14h :30

Niveau : 3<sup>ème</sup> année licence G 06

Module : Technique d'Expression Orale

L'enseignante a commencé par nous présenter à ses étudiants en leur expliquant les raisons de notre présence.

388. Pr : bien pour aujourd'hui j'ai choisi un premier thème de débat donc c'est moi qui vais ouvrir le débat je vous ai donc choisi un thème où nous allons regarder et que nous pouvons débattre par la suite ceux qui sont pour ceux qui sont contre avec des arguments pour étayer votre position (*l'enseignante a pris le temps nécessaire pour installer le data show parce qu'il s'agissait de la projection d'une vidéo qui a durée 10 minutes et dont le thème était l'histoire d'une femme qui a aidé son père à mourir [l'euthanasie]*) bien cette partie concerne donc l'euthanasie vous avez compris qu'est ce que ça veut dire l'euthanasie Q

---

389. Aps : oui

390. Pr : vous pouvez me l'expliquer avec des mots simples Q - - -

391. Apte : mourir avec une volonté - -

392. Pr : mourir avec une volonté

393. Apte : un suicide

394. Pr : un suicide Q

395. Ap : non

396. Pr : donc maintenant si tu te jettes c'est euthanasie ou un suicide Q il y a p<sup>a</sup>tite nuance entre les deux hein

397. Apte : madame

398.Pr : oui

399.Apte : c'est l'homme qui décidait quand il va mourir

400.Pr : c'est qui décide quand il va mourir donc c'est c'est aussi le suicide - -

401.Apte : madame

402.Pr : oui

403.Apte : c'est mourir librement

404.Pr : qu'est ce que ça veut dire mourir librement Q

405.Apte : xxxx

406.Pr : plus fort s'il te plait écoutez-la écoutez-la oui

407.Apte : ça veut dire dans des circonstances qu'il veut

408.Pr : choisir le lieu et l'heure de sa mort donc si je dis demain à 14 : 30 je  
vais m'ouvrir les veines c'est l'euthanasie Q

409.Apte : non c'est un suicide ça

410.Pr : donc ça manque encore de détails (*étudiante lève la main*) oui

411.Apte : c'est vouloir mourir pour s'en débarrasser de la douleur

412.Pr : ah donc il y a une nouvelle notion de douleur qui est apparue donc il  
y a un coté médical dans la chose donc déjà je sais qu'il y a une nouvelle  
notion c'est un suicide ok mais qui concerne pas tout le monde qui  
concerne la personne

413.Aps : malade

414.Pr : qui concerne la personne malade

415.Apte : malade qui souffre

416.Pr : voila donc il y a des notions l'euthanasie c'est le choix de mettre fin à  
la vie d'une personne le choix de la personne↑ pas de ceux qui sont à  
coté sinon c'est un meurtre d'accord - c'est un choix personnel de la  
personne malade souffrant heu d'une maladie qui est comment Q

417.Aps : grave

418.Pr : grave mais surtout désespérée absolument incurable parce que si on a l'espoir que ça guérisse heu on pens<sup>a</sup>rait plutôt à trouver un traitement plutôt que

419.Ap : c'est une loi qui a été créée en se basant sur la situation sanitaire du patient

420.Pr : une loi qui a été créée par qui et où Q

421. Ap : xxxx

422.Pr : c'est pas une loi qui a été créée donc c'est le parlementaire qui a fait la demande à ce que ce droit passe et devienne un droit c'est une loi tous ceux qui souffrent ne sont pas forcément euthanasiés mais ceux qui le désirent peuvent le demander dans certains pays notamment la suisse peuvent demander à ce qu'on mette fin à leur souffrance d'accord

423.Ap : donc c'est un principe qui a été créé pour ceux qui sont désespérés

424.Pr : mais c'est un choix c'est une demande c'est-à-dire toi il faut que tu sois conscient

425.Ap : mais parfois le patient n'est pas conscient

426.Pr : que se passe-t-il Q

427.Ap : il demande à sa famille

428.Pr : avant mais dans ce cas dans ce cas comment savoir Q s'il fait un accident de voiture c'est un accident de voiture donc c'est pas une maladie incurable mais qu'il est pendant quelques mois quelques années dans le coma jusqu'à quel moment on va l'attendre Q on va attendre ce qu'il se réveille - - - donc dans ce cas là avant de - dès que dès que je commence à réfléchir à cette situation je mets une carte que je porte sur moi avec les papiers d'identité une carte qui signifie ma position par rapport l'euthanasie et par rapport et par rapport au don d'organe par exemple et dire je suis pour l'euthanasie je suis pour le don d'organes donc vous pouvez m'enlever des organes quand je serai mort je vous

f<sup>a</sup>rai l'autorisation de m'enlever des organes et euthanasiez-moi si vous voyez que je souffre tuez-moi ne me laissez pas souffrir je le je prends une carte bien donc (*étudiante demande la parole*) oui

429.Apte : c'est une personne c'est une personne qui préfère la mort que de rester souffrir

430.Pr : donc l'euthanasie est la le choix de mettre fin à une souffrance personnelle soi un choix personnel heu lorsque la personne concernée souffre d'une maladie incurable depuis longtemps depuis un moment important ou est dans le coma depuis plusieurs années donc là on voit la science a ses limites lorsque la science a ses limites cette personne décide d'arrêter de vivre là nous sommes en présence de trois personnes qui sont ces trois personnes Q vous avez compris Q

431.Aps : oui

432.Pr : présentez-moi ces trois personnes

433.Apte : le journaliste

434.Pr : alors le journaliste

435.Aps : le médecin

436.Pr : le médecin et la dame c'est qui cette dame Q

437.Aps : .....

438.Pr : qui veut prendre la parole Q

439.Apte : qui a aidé son père à mourir

440.Pr : c'est une dame française qui a aidé son père à mourir et elle a fait quoi Q

441.Ap : elle a accompagné son père jusqu'à l'application de l'euthanasie

442.Pr : très bien et donc elle a témoigné par la suite dans un livre↓ vous vous-rappelez de ce livre Q

443.Aps : tout s'est bien passé

444.Pr : TOUT S'EST BIEN PASSÉ et ça pour vous c'est quoi tout s'est bien passé Q

445.Aps : la mort de son père

446.Pr : la mort de son père où tout s'est bien passé bien - maintenant que nous avons regardé cette vidéo nous avons écouté nous avons peut être parmi vous une meilleure approche de ce que c'est l'euthanasie peut être qu'avant vous en avez un p<sup>a</sup>tit peu parlé mais maintenant vous avez une plus grande information et donc vous pouvez peut être un peu - - prendre position ce n'est pas suffisant comme information pour vous permettre de prendre position définitive mais vous pouvez heu plus au moins avoir un ou deux arguments pour défendre pouvez-vous avoir une position par rapport à ce sujet Q (*un étudiant demande la parole*) oui

447.Ap : la thèse plaidée ici c'est l'application de la loi en France

448.Pr : eh non en France non elle n'est pas passée où est-ce qu'elle est passée Q

449.Aps : en Suisse

450.Pr : donc vous avez tous compris qu'elle ne pouvait pas aider son père parce que là c'est il faut une personne qui aide le patient à se suicider donc c'est lui dit c'est plus un suicide heu assisté donc il y a voila cette notion de suicide assisté et l'euthanasie qui est

451.Apte : madame

452.Pr : oui

453.Apte : madame donc l'euthanasie a un rapport avec la dignité Q

454.Pr : c'est ce qu'elle essaie de dire la dame pour elle les arguments de la dame à quel moment elle a parlé de la dignité Q A quel moment est-ce que l'argument de la dame était la dignité Q quand est-ce qu'elle a utilisé cet argument Q

455.Ap : quand elle a évoqué l'activité de son père

- 456.Pr : alors elle disait mon père c'était quelqu'un d'actif encore
- 457.Aps : qui sortait
- 458.Pr : qui sortait beaucoup
- 459.Aps : qui voyageait beaucoup qui aimait la vie
- 460.Pr : alors qui est actif qui est dynamique qui aimait la vie qui avait peut-être un statut social important et quel rapport ça a avec la dignité Q  
expliquez moi
- 461.Apte : il a perdu tout ça quand il est malade
- 462.Pr : quand il est tombé malade quel type de maladie il a eu
- 463.Aps : paralysé
- 464.Apte : un AVC
- 465.Pr : un AVC c'est un accident vasculaire cérébral qui touche le cerveau et paralyse le corps d'accord et donc quel rapport il y a entre la dignité et la perte de l'usage de ses membres Q comment vous avez compris ça Q
- 466.Apt : heu il n'accepte pas être servi
- 467.Pr : très bien il mal accepté d'être servi oui
- 468.Apte : heu comme il a tombé malade
- 469.Pr : quand il EST tombé malade
- 470.Apte : quand il est tombé malade il a perdu son pouvoir
- 471.Pr : très bien donc quand heu on tombe malade on perd un p<sup>a</sup>tit peu du pouvoir qu'est-ce que tu veux dire du pouvoir Q
- 472.Apte : madame
- 473.Pr : oui
- 474.Apte : il perd sa liberté
- 475.Pr : oui il perd sa liberté un synonyme de liberté dans ce sens qu'est-ce que vous pouvez dire Q - -
- 476.Aps : l'autonomie



477.Pr : l'autonomie oui c'est exactement le mot qu'on recherchait il perd de l'autonomie il perd sa liberté il perd et donc il perd aussi de son pouvoir absolument

478.Apte : xxxx

479.Pr : il n'acceptait pas d'être servi d'être dans cette situation comment il ressent Q

480. Ap : la soumission d'accord

481.Apte : il est xxxx

482.Pr : il est

483.Apte : humilié

484.Pr : diminué il se sent diminué par rapport à ce qu'il était avant parce qu'il est toujours en attente ↓

485.Apte : xxxxx

486.Pr : et surtout attendre de l'aide attendre de l'aide attendre qu'on l'habille attendre qu'on le sorte attendre qu'on lui donne à manger une personne qui n'a jamais connu ça c'est difficile pour lui d'accord donc voici voila donc voici les arguments qu'avance la dame elle dit mon père voila comment il a vécu ensuite avec son accident vasculaire cérébral il a été diminué et lui n'acceptait pas cette situation d'handicape ce grand handicap de dépendre aux autres bien et donc il fait la demande d'arrêter de vivre puisque ça fait des années qu'il est comme ça et que la science n'a pas pu le sauver il était désespéré bien↓ et donc il a fait la demande d'être euthanasié - - que fait la fille Q

487.Aps : elle a aidé son père

488.Pr : comment elle l'a-t-elle aidé Q

489.Ap : elle a fait des recherches sur internet

490.Pr : c'est interdit en France d'accord oui elle a fait des recherches oui

491.Apte : elle a trouvé qu'en Suisse elle peut heu

- 492.Pr : elle a trouvé qu'en Suisse elle pouvait
- 493.Ap : elle pouvait aider son père
- 494.Pr : bien
- 495.Ap : elle contacté une femme
- 496.Aps : c'est une association xxx
- 497.Pr : bien qui peut continuer à nous raconter ce qui s'est passé Q - - - Fethi
- 498.Ap : xxx est-ce qu'ils peuvent appliquer cette loi sur lui parce que l'euthanasie
- 499.Pr : alors cette association lui dit que tout le monde n'avait pas le droit à l'euthanasie certains cas ne pouvaient pas être euthanasiés car il y avait de l'espoir dans la science dès qu'il y a un espoir de guérison l'association n'acceptais de prendre ces cas et donc passer par une commission apparemment qui va juger
- 500.Ap : le médecin
- 501.Pr : oui le médecin qui va juger de la gravité de ce cas et de voir si c'est un cas irréversible ou pas - en l'occurrence le cas de père était irréversible - bien que va-t-il se passer Q
- 502.Ap : elle préparé un dossier pour son père
- 503.Pr : oui elle va préparer un dossier médical et
- 504.Ap : accompagner son père
- 505.Ap : voila accompagner son père vers l'association
- 506.Pr : Ah l'accompagner vers l'association bon elle loue un appartement cet appartement à Berne en Suisse et là a lieu - l'opération elle-même l'événement lui-même - qu'est-ce qui s'est passé le jour de cet événement vous vous souvenez Q - -
- 507.Ap : il a fait
- 508.Pr : vous vous souvenez du détail qu'elle a donné
- 509.Ap : il y a une cause de prendre un verre

- 510.Apte : elle a dit que son père xxxx
- 511.Pr : pas 10 litre
- 512.Aps : centilitre
- 513.Pr : centilitre mais qu'est-ce qu'il a bu Q
- 514.Ap : le champagne
- 515.Apte : le champagne
- 516.Pr : dans la culture dans la culture quand est-ce on boit du champagne
- 517.Aps : dans la fête
- 518.Pr : pour fêter un événement heureux hein donc c'est un détail important dans le sens où pour le père ce jour là était un événement heureux un SOULAGEMENT très bien maintenant passant au heu
- 519.Apte : au médecin
- 520.Pr : au médecin quelle est sa position par rapport à l'euthanasie Q
- 521.Apte : il la considère comme **une** suicide
- 522.Pr : il la considère comme **UN** suicide d'accord comment t'as compris qu'il l'a considéré comme un suicide qu'est-ce qu'il a dit Q
- 523.Apte : du point de vue médical
- 524.Pr : du point de vue Q
- 525.Apte : du point de vue médical
- 526.Pr : qu'est-ce qu'il a dit de pertinent Q quel est le mot qui vous a heu permis de comprendre qu'i était finalement contre
- 527.Apte : il est contre il a dit que il a donné son point de vue il dit que elle où la liberté elle est où la dignité de l'homme d'une personne elle est où le devoir d'intelligence qui libère l'homme qui libère la réflexion heu qui donne heu qui libère la réflexion de toutes les animations de toutes les improvisations qui m'empêche d'être moi qui m'empêche d'être lui-même
- 528.Pr : bien donc pour lui quand on veut faire euthanasier il ne faut pas chercher le prétexte pour lui le prétexte de la dignité et de la liberté ne

sont pas des arguments valables ce sont que des prétextes la différence qu'il y a entre argument et prétexte vous voyez Q où elle réside Q pour lui c'est une action

529.Ap : xxx

530.Pr : voilà exactement

531.Apte : c'est illogique madame

532.Pr : qu'est-ce qui est illogique Q

533.Apte : pour le médecin quelqu'un qui décidait à mourir heu prendre heu prendre décider la situation c'est illogique

534.Pr : non

535.Apte : par rapport à la société

536.Pr : non le docteur a dit

537.Apte : xxx

538.Pr : non c'est ce que vous avez compris Q

539.Aps : non madame

540.Apt : elle était mal comprise par le médecin

541.Pr : alors qu'est ce que tu veux dire Q

542.Apt : elle demande l'euthanasie alors qu'il ne le mérite pas

543.Pr : qui Q

544.Apt : ces demandeurs d'euthanasie

545.Pr : explique-moi

546.Apt : elle parlé des cas des gens qui demandent d'être euthanasiés

547.Pr : d'accord

548.Apt : mais ils sont pas assez malades pour être euthanasiés ils ont un espoir d'être heu guéri

549.Apte : parce que parfois il y en a des solutions

- 550.Pr : d'accord ce qui est intéressant c'est quand tu m'as dit cette personne n'est pas assez malade pour demander heu ... qui décide de la douleur est-ce qu'elle est assez grande ou pas Q
- 551.Aps : le médecin oui le médecin
- 552.Ap : le degré de la douleur
- 553.Pr : oui parfois
- 554.Apte : mais surtout le patient parce que c'est lui qui décide xxx
- 555.Pr : est-ce que la douleur est la même pour tout le monde Q
- 556.Aps : non non
- 557.Pr : est-ce que nous pouvons tous supporter la même douleur Q est-ce que il y a un parcomètre de la douleur Q
- 558.Aps : non
- 559.Pr : est-ce qu'il y a un seuil Q des unités de mesure de la douleur Q
- 560.Aps : non
- 561.Pr : donc si moi je peux supporter - - heu une grise de dent d'autres ne peuvent pas la supporter si heu la douleur est donc est vraiment très relative très personnelle et il n'existe pas de de seuil de douleur pour ah là il souffre trop on l'aider à mourir il ne souffre pas assez il peut continuer donc de point du vue du médecin ce n'est pas heu la douleur qui justifie l'euthanasie c'est plutôt la science
- 562.Apte : c'est l'opinion de la science qui parle la parole de la science
- 563.Pr : mes résultats
- 564.Apte : oui
- 565.Pr : les résultats les recherches de la science
- 566.Apte : le témoin de la science comme il dit le médecin
- 567.Donc - - - le heu l'alibi le heu le prétexte de dignité et de liberté pour le médecin ne sont PAS valables parce que même dans les hôpitaux les gens meurent dignement maintenant dans la LIBERTÉ de mourir c'est

bien c'est là que les xxx est-ce que il est - c'est quoi pour vous la liberté de mourir Q - -

568.Ap : xxx

569.pr : absolument il dit que nous sommes tous libres de mourir ou se suicider c'est du suicide la liberté de mourir c'est le suicide mais il est contre l'assistance aider quelqu'un à

570.aps : à mourir

571.pr : à mourir

572.ap : un suicide assisté

573.pr : c'est le suicide assisté qui pose problème donc maintenant si une personne qui souffre énormément qu'elle est malade qu'elle heu qu'elle a une maladie incurable irréversible et qu'elle trouve la force seule de prendre un poison c'est suicide mais dès que une personne un médecin un membre de sa famille l'aide à mettre fin à ses souffrances il est contre maintenant vous↓ on connaît l'avis de la dame on connaît l'avis du médecin et maintenant quel est votre avis à vous Q réfléchissez un p<sup>a</sup>tit moment et dites-moi est-ce qu'on peut être catégorique Q est-ce que c'est un oui catégorique Q est c'est un NON catégorique Q est-ce que c'est encore mitigé Q c'est quoi Q qu'est-ce qu'il y a dans votre tête comme première première approche Q (*une étudiante demande la parole*)

574.Pr : oui

575.Apte : au début on hésite de dire oui mais si on xxx normalement on se dit pas prendre

576.Ap : oui catégorique

577.Pr : donc heu pourquoi pourquoi d'après vous est-ce qu'au départ c'est non et puis au fil du temps quand on voit la personne

578.Apte : souffre

579.Ap : parce que c'est une vie à enlever

- 580.Pr : elle dit oui elle dit oui pas non qu'est ce qui t'as penché vers le oui Q
- 581.Apte : xxxx
- 582.Pr : c'est la souffrance
- 583.Apte : oui si je la vois devant moi souffrir ça me fait de la peine - - (*une étudiante demande la parole*)
- 584.Pr : oui
- 585.Apte : personnellement je suis tout à fait contre tout ça parce que la science de jour en jour elle avance donc il faut garder espoir même si la personne devant nous elle souffre
- 586.Pr : oui
- 587.Apte : c'est nous qui devons lui donner le courage de de tenir c'est nous qui devons l'aider certes elle a ses souffrances en elle elle peut pas xxxx il pouvait pas accepter d'être vu comme ça il ne pouvait pas faire ce qu'il voulait mais on peut heu on peut heu
- 588.Aps : l'encourager
- 589.Apte non pas l'encourager mais avant par exemple il sortait pour courir on peut le faire sortir je sais pas moi des trucs comme ça et là on peut atténuer ses souffrances juste du côté psychique automatiquement quand une personne allait bien moralement elle va un peu mieux physiquement↓
- 590.Apte : je suis tout à fait contre cette euthanasie parce que c'est n'importe quoi
- 591.Pr : **très bien alors qui a une opinion à nous donner vous allez tous passer donc prenez votre temps mais pensez (*une étudiante demande la parole*) oui**
- 592.Apte : **donc heu xxx**
- 593.Pr : **plus fort s'il te plaît pour que tout le monde puisse t'entendre**
- 594.Apte : **je dis non parce que je vais relier ça à la religion**
- 595.Pr : **ah donc si ta religion n'avait parlé de ça qu'est tu aurais pensé Q**

- 596.Apte : j'ai dit non parce que c'est heu - - la religion interdit ça
- 597.Pr : **uniquement** donc si la religion n'interdisait pas ça tu aurais fait quoi Q - - donc ça n'a rien à voir avec la religion c'est **uniquement** d'un point de vue religieux ou humain Q il y a pas **uniquement** la religion il y a aussi l'éthique humaine d'accord très bien (*une étudiante demande la parole*) oui
- 598.Apte : xxx
- 599.Pr : plus fort
- 600.Apte : xxxxxx il n'y a **aucun** personne qui n'aime pas vie
- 601.Ap : **aucune** personne
- 602.Pr : il n y a **aucune** personne
- 603.Pr : j'aime bien ta correction très bien
- 604.Apte : parfois il y a des heu des malades qui sont patients - - -
- 605.Pr : mais la patience est-ce qu'elle est la même chez tout le monde Q on patienter jusqu'à quand Q
- 606.Apte : mais il faut être patient
- 607.Pr : jusqu'à quand Q
- 608.apte : jusqu'à la fin
- 609.Pr : jusqu'à la fin jusqu'à ce que la mort vienne seule d'accord
- 610.apte : madame
- 611.Pr : oui
- 612.Apte : madame je suis contre heu je suis contre et j'ai lié mon opinion avec le terme entre parenthèses le devoir le devoir d'intelligence le devoir d'intelligence je peux le définir par quoi qui c'est quel sens je donne à ma vie et quel sens je donne à mon temps et est-ce que j'ai envie de vivre cette vie Q donc heu quelqu'un qui souffre il sait que la douleur fait partie de la nostalgie de la nostalgie qu'il produit l'indifférence mais



il faut toujours garder l'espoir on comprend il faut comprendre heu  
quelle est la situation dans la vie Q

613.Pr : et donc tu avais trois questions parmi ces trois questions il y avait  
est-ce que je veux vivre cette vie Q

614.Apte : est-ce que j'ai l'envie de vivre cette vie Q

615.Pr : et si je dis non je fais quoi Q non je n'ai pas envie de mener cette vie  
je fais quoi Q et donc et donc ta question elle mène vers le suicide↑ dans  
le cas où c'est non je fais quoi Q je la change je change ma vie il plus  
facile de changer sa vie que de suicider hein par exemple heu voilà je  
reprends des études heu je fais autre chose je fais autre métier donc ta  
question elle va mener vers le suicide heu

616.Apte : xxxx

617.Pr : non la réflexion est très bonne tu as raison de réfléchir et de poser  
des questions (*l'enseignante fait la remarque à un étudiant qui ne cesse pas de  
parler à son camarade*) là on parle de philosophie là en train de parler de  
réflexion on parle des questions et toi - - d'accord mais le choix de ta  
question peut mener peut déboucher vers le suicide et c'est ce que tu es  
en train de contredire justement tu dis non je suis contre mais tu vas vers  
le suicide - - (une étudiante demande la parole)

618.Pr : oui

619.Apte : je suis totalement contre heu parce que la vie la vie est xxx très  
précieuse du dieu qu'on doit heu (une pause de 5 secondes) heu j'ai  
perdu heu

620.Pr : bien retrouve le fil de tes idées - - tu demandes la parole Fethi Q

621.Apt : non madame je suis en train de réfléchir

622.Pr : bien je j'admire son attitude parce qu'il m'a dit non je parle pas  
encore parce qu'il sait pas encore il est en train de chercher des  
arguments forts donc il s'est pas précipité pour donner une réponse

catégorique d'emblé sans compris et muri sa réponse c'est aussi une attitude très intelligente dans un débat où il faut des arguments parce que la première réponse pour être une réponse passionnée non je suis contre et puis tout doucement heu oui parfois on commence à baisser à p<sup>a</sup>tit peu notre xxx jusqu'à dire oui à la fin et donc ça n'aura servi à rien on a changé complètement de position donc lorsqu'on est dans un débat il faut prendre le temps de réfléchir à ce qu'on va répondre pour qu'on se retourne pas contre nos principes nos propres positions Zine qu'est tu en penses Q ne me dis pas que tu es en train de réfléchir (rire de l'enseignante) là je suis en train de te donner la solution alors qu'est-ce que t'en penses Q - -

623.Apt : je suis contre madame pour cette xxx parce que tant que je suis *musulman* et que dieu choisit la mort de ce de **ce personne**

624.Pr : de **cette personne**

625.Apt : de **cette personne**

626.Pr : si tu étais pas *musulman* Q le frère de cette dame - - quand heu quand vous prenez l'argument religieux vous êtes en train de restreindre ça diminue de la force de votre argument c'est pas faux mais il est faible parce qu'il ne va concerner que les musulmans est-ce que tu me comprends Q tu va me dire dans la société musulmane c'est interdit donc c'est permis pour les autres - - mais toi est-ce que tu es de manière générale contre l'euthanasie ou bien contre l'euthanasie pour les musulmans Q

627.Apt : contre l'ata l'eutha heu

628.Pr : l'**euthanasie**

629.Apt : l'**euthanasie**

630.Pr : de manière générale Q bien mais tu as pris *un argument religieux* qui ne concerne qu'une partie des être humains et les autres comment on va

argumenter pour les autres xxx de procéder à l'euthanasie qui ne sont pas musulmans donc tu peux leur donner l'argument religieux quel argument tu peux donner Q tu m'as compris Q bien

631.Apt : la science est xxx

632.Pr : donc c'est l'espoir tu vas jouer sur l'espoir tu vas leur dire quoi Q - - répète ta phrase tu veux nous dire la science

633.Apt : la science est heu

634.Pr : laisse-le chercher ses mots à chaque fois Zine passe tu commençais à rigoler laisse-le trouver ses mots - - cherche tes mots

635.Apt : jusqu'à heu jusqu'à une heu

636.Pr : jusqu'à une solution médicale ou jusqu'à trouver un remède on garde espoir jusqu'à ce que la science trouve un xxx médical ou un remède à ces maladies bien maintenant je retourne à toi parce que tu as beaucoup réfléchi c'est l'heure

637.Apt : madame je peux être heu je dirais ou bien non parce que je suis pas dans l'état du patient

638.Pr : absolument

639.Apt : mais si je suis on peut définir cette pratique l'esprit humaine

640.Pr : **humain humain**

641.Apt : humain dès le début **elle** sera pour survivre

642.Pr : qui Q

643.Apt : l'humain

644.Pr : **il**

645.Apt : il il sera pour survivre si on est dans une condition condition grave (une pause de 5 secondes) on peut heu

646.Pr : continue oui c'est vrai je comprends son je comprends parfaitement son problème à pouvoir prendre position pourquoi Q

647.Apt : parce que je suis pas prêt

648.Pr : absolument parce qu'il est très facile de dire moi je suis contre ou moi je suis pour tant qu'on pas concerné directement par ce problème tant qu'il n'y a pas une personne très proche de nous qui souffre depuis des années à coté de nous je crois que c'est très facile d'avoir des intuitions des réponses heu des xxx absolument tu es d'accord Q et donc

649.Apt : xxx

650.Pr : absolument

651.Apte : il y a un proverbe en arabe qui dit (phrase en arabe)

652.Pr : voilà vous pouvez vous pouvez traduire Q - - voila donc (phrase en arabe) hein donc il faut avoir les pieds sur la braise pour pouvoir ressentir cette douleur parce qu'il y a qui oh tu as mis la main et tu as mal hein ça ce qu'on nous dit alors que cette douleur est justement relative elle est proportionnelle elle personnelle

653.Apte : madame il faut garder espoir

654.Pr : pardon

655.Apte : il faut garder espoir

656.Pr : bien sûr il faut garder espoir

657.Apte : même si heu moi je connais une personne qui est son état en pire c'est pas qu'elle est stable et qu'elle a mal elle juste avec des calmants et tout mais je sais que son état est en pire et je ne peux pas accepter cette idée qu'elle vient de nous dire si elle veut elle peut mettre fin à ses jours

658.Pr : elle veut elle Q

659.Apte : oui

660.Pr : si elle veut je crois qu'elle ne demandera à personne

661.Apte : non elle veut mais

662.Pr : donc c'est l'euthanasie

663.Apt : madame on dit on dit que c'est mourir avec dignité mais je dis que c'est le contraire

664.Aps : .....

665.Apte : on se soumet à la maladie

666.Pr : oui alors explique moi - - - au contraire tu veux dire au contraire  
accepter l'euthanasie c'est tout le contraire de la dignité

667.Aps : oui oui

668.Pr : alors expliquons ce point de vue il est intéressant

669.Apte : madame

670.Pr : oui

671.Apte : madame où est la dignité quand une personne désespérée quand  
une personne heu n'a pas la volonté de heu je sais pas comment de  
défendre

672.Pr : de se battre

673.Apte : de se battre oui c'est ça de se battre et avoir le courage de  
continuer à heu à être traité ou quelque chose comme ça (*un étudiant  
demande la parole*) il y a aucune dignité moi je trouve

674.Apt : madame exemple ce patient qui était gaie qui a passé toute sa vie à  
mettre une valeur à haut niveau pourquoi mettre fin à sa vie juste pour  
heu pourquoi ne pas se battre Q

675.Pr : est-ce que vous pouvez accepter que nous soyons différents Q est-ce  
que vous pouvez accepter la différence Q

676.Aps : oui :

677.Pr : est-ce que vous pouvez accepter que ce qui est pour toi semble  
acceptable ne le soit pas pour moi pour Zine pour Nouar Q est-ce que  
vous pouvez accepter que ce qui vous paraît digne peut ne pas être  
digne pour quelqu'un d'autre Q est-ce que vous pouvez accepter que ce  
qui me semble moi supportable je dois être patient peut le fait qu'il y en  
a cette faculté mentale xxxxxx se retrouve du jour au lendemain avec  
des couches qui ne peut aller au sanitaire lui-même - - est-ce que vous

trouvez dans cela pour nous pour qui aidons pour ceux qui aident pour nous c'est tout à fait normal c'est mon père c'est ma mère c'est ma sœur je l'aide c'est normal c'est rien mais peux-tu comprendre pouvez-vous comprendre que celui qui le vit se sente mal pouvez-vous comprendre que celui qui le vit se sente mal vit mal Q

678.Apte : oui c'est sûr

679.Pr : le degré maintenant le degré combien à quel point il le vit mal change change de personne en personne et que de ça c'est ça la différence ce point jusqu'à quel point on peut accepter d'être diminué elle n'a pas abordé tous les aspects de cette dépendance et donc ça c'est une personne xxxx (*une étudiante demande la parole*)

680.Pr : oui

681.Apte : on peut déterminer la dignité avoir encore xxxx

682.Pr : plus fort

683.Apte : la dignité xxx une force spirituelle qui mène qui pousse à déclarer la faiblesse

684.Pr : la dignité Q

685.Apte : oui

686.Pr : c'est comment que tu l'expliques Q alors expliquons ce point de vue il est intéressant

687.Apte : oui

688.Pr : non comment vous pouvez expliquer la dignité Q la dignité est un est une valeur est un sentiment personnel fait de fierté - - de principes - - c'est développer et c'est très personnel je peux dire par exemple heu à un enfant - - parfois quand je suis énervé je peux dire tais-toi ferme-la tais-toi certains enfants rigolent d'autres pleurent - - - d'accord Q donc regardez à cinq ans la personnalité ne perçoit pas de la même manière colotis ferme-la tais-toi c'est sa dignité surtout s'il y a des témoins

surtout s'il y a d'autres oh il fallait pas lui dire ça devant les autres ça vous est arrivé ou pas Q

689.Aps : oui :

690.Pr : parfois quand on est xxx on peut accepter parce qu'il n'y a pas de témoin mais dès qu'il y a des témoins qui voient que tu m'as agressé tu m'as heu humiliation la dignité c'est de ne pas accepter l'humiliation - - d'accord Q et donc elle peut arriver très tôt - - elle peut arriver depuis l'enfance maintenant elle est différente il y a certains adultes malades qui ne sont pas autonomes qui sont donc dépendants qui n'ont **AUCUN PROBLÈME** de dignité par rapport à ça qui vivent normalement leur dépendance est-ce que c'est une force Q est-ce que c'est du courage Q est-ce que au contraire heu c'est l'inconscience Q est-ce que c'est une manque de dignité Q est-ce que c'est de l'acceptation de l'appuie Q

691.Apte : est-ce que c'est de l'adaptation Q

692.Pr : est-ce que c'est de l'adaptation Q parfois parfois je sais si vous l'avez vu ou pas quand il y a une personne qui n'est pas autonome dans la famille et qu'elle appelle heu Fethi fais-moi ceci Fethi ferme la porte Fethi donne moi mon café Fethi aide à me retourner ohh on le fait ohh parfois la personne entend - - même si c'est pas devant elle ohh je viens de t'aider à remonter ohh tu bouge trop il faut plus bouger hein il faut plus bouger parce que moi j'ai d'autres choses à faire et que je suis pas à ton service pour demander tout ça c'est vrai Q c'est vrai ou pas Q

693.Aps : oui ↓

694.Pr : imaginez-vous dans cette situation pendant des années (*une pause de 6 secondes*) voila c'est pourquoi je rejoins l'idée de celui qui dit je ne peux pas prendre position c'est difficile (*une étudiante demande la parole*)

695.Apte : xxx

696.Pr : plus fort tes camarades sont intéressés

697.Apte : je suis pour

698.Pr : tu es pour l'euthanasie Q

699.Apte : oui

700.Pr : catégorique Q tu peux comme ça

701.Apte : non xxxxx

702.Pr : est-ce que tu penses que tu mettras un délai tu lui laisseras un délai de combien d'année pour lui dire elle avait trop souffert est-ce que une semaine un mois un an

703.Apte : non

704.Pr : combien cinq dix vingt vingt-cinq Q combien Q sur combien de temps nous pouvons désespérer Q

705.Apte : dix

706.Pr : donc le premier jour de la onzième année tu heu ça y est - - on peut être catégorique je pense qu'on peut pas être catégorique

707.Apt : xxxx

708.Pr : qu'est-ce tu en penses Q je n'ai pas entendu vas-y donne moi ton avis il y a personne n'a raison personne n'a tort↑

709.Aps : oui

710.Pr : vous savez dans ce type de débat on donne nos avis nos opinions et on essaie de les argumenter mais au final personne n'a raison et personne n'a tort tout simplement mais on aura échangé nos opinions et aura réfléchi à la tolérance à l'acceptation de l'autre et à la liberté de l'autre et savoir respecter la liberté de chacun lui il est contre moi je pour et on reste ami mais je t'ai pas entendu je voudrais t'entendre

711.Apt : ça dépend ça dépend de la maladie

712.Pr : ça dépend de la maladie bien

713.Apt : si elle grave



714.Pr : je pense si elle n'est pas grave même la personne ne peut être euthanasiée hein comme qui par exemple une maladie qui n'est pas grave Q

715.Ap : xxxxxx

716.Pr : pardon

717.Apt : xxxx

718.Pr : qui peut pas être curable comme un cancer avancé heu comme heu

719.Apt : coma

720.Pr : le coma

721.Apt : le sida

722.Pr : le sida peut être (*une étudiante demande la parole*) oui

723.Apte : madame pour moi un xxx

724.Pr : plus fort plus fort

725.Apte : pour moi pour moi même si j'ai mal et je sens de la peine mais je pourrai jamais aider quelqu'un à mourir jamais de la vie

726.Pr : mais toi peux-tu demandé si toi tu mais pourrais-tu demandé à ce qu'on t'aide Q

727.Apt : oui madame si lui-même il voul+ il veut mettre fin

728.Pr : mais il bouge pas les quatre membres il bouge pas les quatre membres c'est ça son problème il était paralysé des membres

729.Apt : il pouvait pas se servir

730.Pr : il pouvait pas se servir tout seul

731.Apte : mais madame je pourrai jamais heu

732.Pr : ni demander ni xxxx

733.Apte : oui

734.Pr : là je suis pas tout à fait d'accord

735.Apte : oui je sais mais madame je laissais le destin [**distě**] le destin (*une étudiante demande la parole*)

736.Pr : oui

737.Apte : moi je suis pour parce que xxxx parce que quelqu'un fort quand il tombe malade c'est pas quelque chose d'humiliant xxxxxxxx .....  
surtout si c'était mon père ou mère jusqu'à la fin je l'aiderai avec fierté  
parce que xxxxx je laide

738.Pr : ok

739.Apte : parce que c'est pas **que** je décide de sa mort

740.Pr : **qui**

741.Apte : **qui** décide

742.Pr : de la date

743.Apte : de sa mort voila parce que il va mourir mourir (*rire des étudiants*)  
je sacrifie ma vie jusqu'à la fin

744.Pr : tu l'aide à supporter sa maladie ou à mourir

745.Apte : non

746.Aps : xxxxx

747.Pr : non mais elle est pour elle a dit je suis pour (*une étudiante demande la parole*) oui

748.Apt : madame je ne peux pas juger cette heu cette situation douloureuse  
mais vaut mieux soutenir soutenir heu cette heu cette personne heu pour  
faire sortir de leur maladie de leur souffrance

749.Pr : la soutenir pour arriver à réaliser l'euthanasie ou la soutenir en lui  
disant de garder espoir **Q** comment la soutenir **Q**

750.Apt : il faut garder espoir il faut pas perdre le gout de la vie

751.Pr : donc tu es contre même si comme tu l'a dit je ne peux juger mais tu  
es plutôt

752.Apt : je trouve qu'il vaut mieux l'aider heu

753.Pr : aider en donnant l'espoir de guérir pour vivre ou en l'aidant à  
mourir

754.Apt : aider pour guérir

755.Pr : pour guérir bien

756.Apt : jusqu'à jusqu'à sa mort

757.Apte : madame

758.Pr : oui

759.Apte : pour moi aider mon cher père pour moi aider mon cher père ou n'importe quelle personne à mourir c'est de la folie je peux jamais aider quelqu'un à mourir même heu je suis contre l'**othanasie** [lotanazi]

760.Pr : l'**euthanasie**

761.Apte : l'euthanasie heu j'ai perdu mon père ça fait cinq ans il était dans **une état**

762.Pr : **un état**

763.Apt : un état grave et - -

764.Pr : on laisse faire le destin on laisse faire le destin ↓ oui je suis désolé si ce sujet revenait en vous des souvenirs douloureux mais c'est c'est un sujet comme même dans lequel vous verrez qu'il y a pas toujours des réponses à tout il y a pas toujours il est très sensible parce qu'il y a de l'affection de l'émotion il y a de l'espoir il y a des réalités de la religion ça mélangeait et vous verrez dans tous les débats il y a pas forcément noir ou blanc que parfois il faut savoir dire heu moi je pense comme ça mais sous toutes réserves je ne sais pas le moment ce que je ferai exactement alors toi rappelle-moi ton nom

765.Apte : Djamila

766.Pr : Djamila vas-y

767.Apte : pour moi aider une personne à garder espoir jusqu'au dernier souffle est mieux que de l'aider à mourir car on ne sait jamais ce que le destin se réserve

768.Pr : nous réserve

769. Apte : nous réserve
770. Pr : d'accord je comprends que xxx bien (*une étudiante demande la parole*)
771. Pr : ton prénom
772. Apte : Hayet
773. Pr : Hayet vas-y s'il vous plait
774. Apte : je suis contre l'euthanasie parce que c'est le dieu qui décide c'est pas moi
775. Pr : l'argument religieux Q
776. Apte : oui
777. Pr : bien admettant que heu la personne qui veut se faire euthanasier n'est pas musulmane et elle et elle est âgée bien
778. Apte : je suis contre
779. Pr : non mais heu
780. Apte : madame pas forcément la religion car
781. Pr : non mais elle me dit parce que c'est interdit par ma religion elle m'a dit dieu dieu c'est la religion
782. Apte : mais
783. Pr : mais elle pas moi c'est son argument↑ tu dois te retourner vers Djamila et lui dire euh Hayet pardon et lui dire Hayet je suis désolé il n'y a pas que le coté religieux tu peux tu peux lui parler et je fais quoi je fais l'arbitre vas-y dis lui
784. Apte : madame
785. Pr : ben vas-y
786. Apte : non je suis avec elle mais en quelque points
787. Pr : sur quelques points sur quelques points
788. Apte : le coté religieux n'a pas d'influence sur la personnalité sur la réflexion de l'homme
789. Pr : mais il faudrait que cette personne soit religieuse

790.Apte : oui

791.Pr : c'est elle est hâtée

792.Aps : c'est autre chose

793.Pr : c'est autre chose bien donc ton argument religieux n'est pas valable dans tous les cas bien (*une étudiante demande la parole*) (*l'enseignante fait un signe en lui donnant la parole*)

794.Apte : je suis contre on sait peut être la personne va guérir d'une manière ou d'une autre et je pense que la mort n'a jamais été considérée comme une décision

795.Pr : à moins que heu ça soit un suicide quand il y a un suicide c'est une décision un crime aussi le crime et le suicide sont deux décisions de donner la mort ok donc on peut dire que la mort n'a jamais été une décision la mort est une décision personnelle d'accord (*un étudiant demande la parole*)

796.Pr : oui vas-y

797.Apt : je suis pour l'euthanasie comme la situation de son père et contre cette situation quand il y a un espoir à guérir

798.Pr : donc un oui et un non donc ça dépendra des cas qui j'ai pas Q (*l'enseignante désigne une étudiante*) je t'ai pas entendu ton prénom

799.Apte : Samira

800.Pr : Samira

801.Apte : je suis contre l'euthanasie parce que la vie est importante et il ne faut pas s'arrêter de vivre à cause d'une maladie parce que toutes les maladies xxxx

802.Pr : pardon

803.Apte : xxx

804.Pr : toutes les maladies ont des remèdes d'accord

805.Apte : il faut être patient et xxxx

806.Pr : il faut être patient et

807.Aps : plus fort

808.Pr : plus fort que la maladie elle a dit la vie est un droit mais puisque la vie est un droit donc ce n'est pas un devoir↑ donc j'ai droit de l'arrêter

809.Apt : la mort aussi

810.Pr : la mort aussi malheureusement la mort aussi est un droit oui oui mais je respecte entièrement ce que tu as dit

811.Apt : madame

812.Pr : oui

813.Apt : pour ceux qui sont pour

814.Pr : alors il est en train de s'adresser à tous ceux qui sont pour

815.Apt : est-ce qu'ils savent ce qu'il y a après la mort Q est-ce qu'ils savent ce qui va se passer après la mort Q

816.Pr : et ceux qui disent non ils savent Q

817.Apt : oui

818.Pr : qu'est-ce que ça change Q vous avez compris Q elle n'a pas encore saisi

819.Apt : ça dépend il y aura quelque de pire après la mort

820.Pr : oui va-y dis-le ↑ pose ta question ↑ vous qui êtes pour l'euthanasie il a une question pour ceux qui sont pour l'euthanasie alors écoutez bien

821.Apt : est-ce que vous savez ce que heu ce qui va se passer après la mort Q

822.Aps : .....

823.Pr : puisque vous fuyez la souffrance vous aidez une personne à arrêter la souffrance xxxxx

824.Apt : ça nous dépasse madame

825. Pr : donc il est en train de tenir un discours religieux

826.Apt : .....

827.Pr : si parce que ce qui ne pourra pas heu normalement ceux qui pré-religieux n'osent pas faire le pas parce qu'ils savent que c'est péché

828.Aps : oui

829.Pr : et donc ceux qui ont peur de dieu savent qu'après la mort il ya un châtement mais ceux qui s'enfûtent ne pas forcément à une vie après la mort

830.Apt : donc pour eux c'est quoi Q

831.Pr : c'est la fin c'est la mort stopper la douleur pour moi c'est la fin après le corps on le jeter à la poubelle ça ce qu'on pense d'accord donc pour eux ça peut être une solution↑ (*une étudiante demande la parole*)

832.Pr : oui

833.Apte : mais pour cette personne qui aide quelqu'un à mourir

834.Pr : oui

835.Apte : est-ce que après sa mort il devient heureux Q

836.Aps : .....

837.Apte : parce que dans tous les cas il va avoir mal il va avoir de la peine

838.Aps : .....

839.Pr : peut-on vivre avec le poids d'avoir aidé un proche Q

840.Apte : à mourir

841.Pr : c'est la plus importante question

842.Apt : xxx

843.Pr : toi tu l'as pas fait tu penses (*rire des étudiants*) vas-y répondez

844.Apte : si je vis heureux Q pour moi heu j'ai réalisé un rôle

845.Apte : un rêve Q

846.Pr : elle est en train de penser comme la dame

847.Apte : ce qu'il ce qu'il mort dans les mêmes conditions parce que après soit heu soit tu l'aides ou tu l'aides pas il a parlé du coté religieux chacun heu chacun

848.Apte : chacun est responsable

849.Apte : chacun est responsable ce qu'il fait

850.Pr : je vais vous raconter je vais vous raconter une petite histoire et vous donner des conditions particulières dans laquelle il y avait heu une dame qui élevait son enfant handicapé moteur et mental il était grave à terre il avait 46 ans et elle en avait quatre-vingt la dame avait quatre-vingts ans et s'occupait de son fils il n'a jamais parlé il n'entendait pas et puis qui a eu le cancer un malheur ne vient jamais seul il y avait tous les malheurs du monde cette heu c'est ici à Mosta et bein cette femme heu un jour elle est venue nous voir et nous a demandé moi je suis vieille et je vais mourir même si je meurs pas de maladie je vais mourir de vieillesse - - à qui je vais laisser mon fils Q après moi il n'a pas de frère il n'a pas de sœur son est mort depuis longtemps - - qui vas s'occuper de mon fils Q comme je le fais moi - - elle a sans le savoir c'est une dame qui n'a jamais été à l'école hein qui ne sait même ce que c'est l'euthanasie elle a posé le problème de l'euthanasie elle a dit j'aimerais enterrer mon fils avant moi parce que je ne sait même si pas un jour on va ouvrir la porte et on va me trouver morte je sais même si quelqu'un pleura mon fils heu dites-moi qu'est-ce que je peux faire Q moi je suis faible te fatiguée qu'est-ce qui va se passer après moi Q

851.Apte : madame mais il y en a des centres

852.Pr : indirectement elle a abordé xxxx

853.Apt : xxxx

854.Pr : elle ne savait pas hein elle n'a jamais été à l'école mais elle a imaginé une situation après elle qu'est-ce qui va se passer elle me dit c'est moi qui le lave c'est je le change ses couches je lui donne à manger il voyait même pas il perdu ses yeux c'était une chose qui était là mais qui respire la seule fonction qui reste c'est la respiration et donc il respire - - - mais



est-ce est-ce une vie Q c'est une vie Q c'est une survie et donc elle était dans un état on lui a pas répondu parce que sincèrement je sais pas on lui dit tue-le étouffe-le avec un coussin qu'est-ce qu'on va lui dire Q

855.Aps : qu'est-ce qui s'est passé

856.Pr : heu bon il est mort avant elle finalement il est mort avant elle

857.Aps : heureusement

858.Pr : je sais si elle a tué (*rire des étudiants*) mais un jour on nous a dit que heu que le heu le jeune homme est mort et on a parti on est parti à son enterrement sincèrement on a pas demandé comment il était mort (*rire de l'enseignante*) elle était envahie triste mais soulagée la dame était triste mais SOULAGÉE je l'ai enterré je où elle sa tombe et je peux aller et je peux mourir maintenant je peux mourir voila donc je peux vous dire que ce n'est pas (*rire de l'enseignante*) xxx donc voila je rejoins ceux qui disent que ce n'est pas une décision facile à prendre et qu'au final tout n'est pas noir ou blanc

---

859. Apte : madame quelle est votre opinion Q

860.Pr : sincèrement je n'en ai pas sincèrement je n'en ai pas mais je peux comprendre - ceux qui disent non et je peux comprendre ceux qui disent oui voila je n'espère jamais jamais être dans la situation de choisir sincèrement parce que je saurais je crois que je prendrais la fuite je ne sais pas sincèrement je sais pas c'est trop difficile à assumer par la suite et puis je me dis et si je me suis précipité et si il y avait un remède je sais pas si je vais assumer la suite voila - je vais faire l'appel et donc je voulais vous dire à partir de la semaine prochaine c'est vous qui proposerez des thèmes la semaine prochaine ramenez tous un thème qui vous aura plu tous parce que je choisirai au hasard qui ne dépasse pas 12 minutes hein après on laissera le temps au débat choisissez un thème et

évitiez l'euthanasie prenez n'importe quel thème politique culturel historique scientifique comme vous voulez

861.Apt : et évitez le tabac (rire des étudiants)

862.Pr : oui s'il vous plait évitez moi le tabac la drogue et je pense que la drogue il peut y avoir un débat↑ on peut pas être pour le tabac on peut pas être pour donc il y a pas de débat il faut un sujet où on dire ou et non mais tous s'il vous plait tous et je choisirai au hasard (une pause de 6 secondes) est-ce que vous m'avez fait la la liste sur les romans que vous devez lire Q les garçons

863.Apte : madame

864.Pr : oui

865.Apte : pour les thèmes il faut l'exposer oralement Q

866.Pr : non comme ça une vidéo de 10 à 11 minutes on peut aller jusqu'à 15 et puis vous s<sup>a</sup>rez les modérateurs vous f<sup>a</sup>rez ce que j'ai fait vous allez modérer le débat donnez la parole aux uns et aux autres et essayez d'être armés (*l'enseignante a terminé sa leçon par faire l'appel*)

## Transcription intégrale des entretiens

Entretien n°1

le 25/04/2016 à 09 heures

Transcription de l'entretien n° 1 : R.N

- 1- **Wer** : bonjour Madame votre cours s'inscrit dans le cadre du module Techniques d'Expression Orale niveau 1<sup>ère</sup> année licence
- 2- **Wé** : bonjour alors je voudrais rectifier + + en fait normalement heu depuis deux deux ou trois ans avec le nouveau socle qu'on nous a proposé heu il n'est plus question de techniques d'expression orale mais heu compréhension et production orale
- 3- **Wer** : donc l'intitulé c'était raconter une histoire drôle
- 4- **Wé** : pour l'activité oui
- 5- **Wer** : pensez-vous que le thème que vous avez présenté est facilement exploitable pour vos étudiants **Q**
- 6- **Wé** : alors heu je sais pas si heu ++ qu'est-ce vous entendez par thème **Q** le thème de l'activité
- 7- **Wer** : le thème de l'activité c'est-à-dire raconter raconter une histoire drôle
- 8- **Wé** : parce que l'activité c'était raconter
- 9- **Wer** : raconter oui
- 10- **Wé** : d'accord alors
- 11- **Wer** : et surtout raconter une histoire drôle des blagues
- 12- **Wé** : est-ce que l'activité était intéressante **Q**
- 13- **Wer** : oui
- 14- **Wé** : j'estime qu'elle est intéressante puisque heu toutes les activités que je faisais à l'époque cette année là et même cette année l'année en cours heu + + dans la matière de l'oral j'insiste sur les activités ludiques + parce que les activités ludiques ++ parce que les activités ludiques

apparemment heu intéressent motivent beaucoup plus les étudiants + ils sont beaucoup plus motivés beaucoup plus intéressés

**15-Wer :** a-t-il fait l'objet d'une négociation préalable Q

**16-Wé :** vous avez constaté à la fin même de la séance à laquelle vous avez assisté je les ai préparé pour la séance à venir alors au préalable on du discuter justement de l'activité parce que l'objectif en fait n'est pas de raconter une blague l'objectif c'est heu d'installer la compétence de heu du récit de la narration savoir raconter comment raconter la seul moyen comme on a pas beaucoup de temps et comme on a des groupes assez important c'était de commencer par raconter une histoire drôle parce que l'histoire elle est déjà courte + et donc elle nécessite pas beaucoup de temps

**17-Wer :** ici vous anticiper un peu parce que la question suivante est quelle est l'utilité de cette activité ludique « raconter une histoire drôle » à l'oral Q

**18- Wé :** voila l'objectif c'est justement d'installer un certain savoir-faire savoir RACONTER raconter à l'oral bien sûr heu c'est vrai il fallait qu'ils préparent avant + parce que ce n'est pas évidant de raconter ils n'ont pas l'habitude raconter des blagues en langue française↑ et donc il faillait je leur ai permis d'aller chercher dans des ouvrages parce que il y a des petits livrets de heu de d'histoires drôles ou bien d'aller chercher sur internet et de venir avec une histoire qu'ils raconteraient devant leur camarades oralement bien sûr l'objectif c'est de savoir raconter et à travers la blague ou une histoire drôle j'estime effectivement que tous les ingrédients du récit sont + + sont présents d'ailleurs je l'ai heu pour les aider il fallait que insister sur heu par exemple l'ouverture il s'agit de c'est l'histoire d'un etc. il fallait choir un temps heu j'ai insister avec eux pour qu'ils choisissent le présent c'est le plus utilisé dans une histoire

drôle donc voilà on est dans la narration parler de la chute il ya des personnages dont ils doivent parler parfois quelques descriptions pas trop longues mais elles elles sont là donc on a tous les ingrédients qui font le récit

**19-Wer :** justement en parlant de heu des blagues la plupart des blagues racontées sont des blagues traduites la plupart

**20-Wé :** oui

**21- Wer :** trouvez-vous que vos étudiants sont bien réussi cette activité la traduction de l'arabe vers le français **Q** si oui comment **Q** sinon pourquoi **Q**

**22-Wé :** alors il est vrai que pour certains il fallait passer par heu par la traduction voilà parce que là↓ c'est heu le plus souvent pour eux ils connaissent une histoire drôle qui leur plait donc dans leur langue qui fait rire tout le monde ils se disent voilà pourquoi ne pas la répéter et en français et voilà qu'on tombe dans le problème de la traduction justement où heu l'étudiant n'est pas ↓ n'est pas préparé à ce genre de d'activité en quelque sorte même s'ils font traduction en deuxième année ils font traduction français anglais je pense par contre d'autres ont réussi ont réussi le le challenge si vous voulez ils ont pu traduire mais il faut dire que l'humour en passant de la langue arabe à une autre n'est pas le même la culture n'est pas la même et donc même l'humour change des fois il y a un humour qui peut faire rire en heu dans langue dans une autre langue ce n'est pas le cas

**23-Wer :** à la fin de chaque blague racontée par l'un de vos étudiants vous demandez aux autres de lui faire des reproches

**24-Wé :** alors je sais pas si j'ai utilisé ce terme

**25-Wer :** des remarques

**26-Wé :** je préfère des remarques parce que des reproches c'est attaques et heu

**27-Wer :** alors pourquoi cette stratégie Q

**28- Wé :** c'est une stratégie que j'utilise dans toutes les séances dans toutes les activités pas uniquement dans l'histoire drôle heu parce que c'est une façon de les faire + + travailler les faire participer↑ il faut pas oublier que tout le monde n'a pas la chance de passer pendant la séance et donc heu + puisque certains passent d'autres profitent de l'occasion POUR parler discuter apporter leur point de vue et heu savoir corriger savoir corriger leurs camarades

**29-Wer :** a quel niveau Q

**30-Wé :** parfois au niveau de la grammaire° de l'articulation° heu s'ils n'arrivent pas à entendre ils demandent à répéter c'est une façon de les impliquer

**31-Wer :** à travers cette activité quelles sont les difficultés détectées chez vos étudiants Q

**32-Wé :** cette activité

**33-Wer :** oui

**34-Wé :** oui alors heu c'est vrai que heu on était au deuxième semestre si vous étiez présent au premier trimestre les toutes première séances j'ai constaté que les étudiants avaient beaucoup plus de difficultés

**35-Wer :** quel type de difficultés Q

**36-Wé :** des difficultés au niveau psychologique beaucoup de stress ↓ beaucoup d'angoisse ↓ de trac madame je sais pas m'exprimer en français je n'ai pas tous les mots en français des difficultés linguistiques aussi parce qu'ils n'ont pas le bagage nécessaire ° ils viennent du lycée ils faisaient d'oral au lycée bon ils avaient trois quatre séances par semaine de français où ils faisaient surtout de l'écrit même la grammaire

a presque disparu des manuels scolaires et de ce fait heu ils se trouvent devant des obstacles où les débuts ont été très difficiles les activités qui ont été choisies je pense ↓ leur ont permis petit à p<sup>a</sup>tit++ de se décomplexer un p<sup>a</sup>tit peu de heu de trouver un peu d'assurance on a travaillé dès le départ sur le mime les mimiques la gestuelle heu on avait des activités où ils devaient même parler au tout début je vous les montrerai plus tard si vous voulez

**37-Wer :** justement la question qui vient après est la suivante raconter une blague est un exercice complexe quelles compétences espérez-vous installer chez vos étudiants à travers cette activité **Q**

**38- Wé :** oui alors s'agissant toujours de l'oral heu je pense que heu voilà l'étudiant à travers toutes les activités qu'il a faites parce que ça va en progression bien sûr arriver à l'activité raconter une histoire drôle je pensais j'espérais en tout cas que chez l'étudiant on retrouverait cette aisance heu de parler heu couramment plus au moins la langue heu de faire des phrases COURTES mais correctes de pouvoir utiliser la gestuelle qu'il avait acquise auparavant

**39-Wé :** passer au tableau

**40-Wer :** non non toutes les activités qu'on faisait ils passaient au tableau voilà je n'aime pas l'expression passer au tableau parce que ça leur paraîtrait académique↑ obligatoire on est à l'école je leur dis voilà on imagine c'est une scène ou presque du théâtre finalement j'espérais voilà qu'ils seraient un peu plus décomplexés↓

**41-Wer :** donc à votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ? Vous ont-ils paru souples ou rigides au niveau de la gestion interactionnelle ?

**42-Wé :** oui il faut dire que les étudiants ne sont habitués à faire des remarques on essaie de les impliquer on essaie de les faire participer et

parfois il est vrai qu'ils ne savent pas COMMENT présenter leurs remarques comment heu juger leurs camarades mais on arrive à rendre les choses un peu plus simple plus souple si vous voulez en essayant d'intervenir à chaque fois non↑ ce qu'il voulait dire c'était ça est-ce que tu veux dire ceci à ton camardes Q je sais pas vous avez certainement remarquer pendant heu mais heu je pense qu'ils étaient déjà rodés pour ça parce qu'on avait travaillé sur ça

**43-Wer :** avez-vous des normes de conduite dans votre classe ? Lesquelles ?

**44- Wer :** heu pas particulièrement je ne sais pas moi j'ai heu il faut dire que toute heu je puise tout dans mon expérience j'ai travaillé pas mal d'années au lycée heu

**45-Wé :** c'est-à-dire il n'y a pas des normes précises pour gérer Q

**46-Wé :** je ne pense pas vous avez certainement fait la même expérience des entretiens avec les autres collègues je suis sûre que chacun à sa méthode ce qui est sûr c'est que je donne la priorité à l'étudiant pour moi c'est sa séance et heu heu je suis je suis contre le faite que certains enseignants là c'est mon avis heu fassent de la séance de l'oral une présentation d'exposés j'ai constaté chez certains enseignants malheureusement qu'en première année ils proposent aux étudiants de faire des exposés ++ je trouve que c'est comme même un peu heu difficile non on peut demander ça à un étudiants qui vient en première année licence↑

**47-Wer :** qui découvre le monde universitaire

**48-Wer :** voilà qui n'arrive même pas à s'exprimer en français ils vont au secrétariat souvent et quand ils vont au secrétariat pour s'adresser à la secrétaire ils savent pas parler en français ils lui parlent en arabe ils demandent au chef de département ils s'adressent au chef de département en arabe s'ils nous retrouveront en dehors de heu de la classe ils s'adresse à nous en arabe c'est qu'ils ont des difficultés ce n'est



pas fait exprès ils ont des difficultés donc qu'il faut d'abord je pense de les habituer à s'exprimer dans la langue à formuler il ne se reste que des petite phrases à savoir choisir le niveau de langue comment s'adresser à son enseignant en le vouvoyant et n'en pas en le tutoyant je pense qu'il faut passer par là pour en suite↑ peut-être en troisième passer aux exposés et d'ailleurs c'est s<sup>a</sup>qu'a été proposé comme on vu qu'il y avait souvent des chevauchements parfois↓ d'une année à une autre on proposé des heu des programmes unifiés pour que heu

**49-Wer** : un socle commun Q

**50-Wé** : ça c'est une initiative du département heu de madame la chef du département qui a proposé que pour chaque matière on se réunisse les enseignants de différentes matières plutôt de la même matière se réunissent pour les trois niveaux et ils vont essayer de faire heu d'établir un programme en progression comme ça s<sup>a</sup>qu'a été fait en première année ils ne referont pas en deuxième ni en troisième les exposés par exemple pour l'oral pour le cas de matière de l'oral devraient être proposés en troisième année ++ + la première année on a beaucoup de choses à faire moi cette année chez les deuxième année à qui je fais l'oral où je fais des activités plutôt heu différentes on est plus dans le type d'activité où c'était des monologues au départ hein mais là c'est beaucoup plus le dialogue c'est les échanges c'est les entretiens

**51-Wer** : c'est le débat

**52-Wé** : voila c'est le débat on travaille l'argumentation on travaille heu heu voila ce type de de thématique qui apporte beaucoup à l'étudiant↓ arrivé en troisième année je pense qu'il est prêt à faire un discours à faire heu normalement hein si si on arrive à les suivre en progression

**53-Wer** : à faire une présentation

**54-Wé** : à faire une présentation voila un travail scientifique

**55-Wer :** à la fin de la séance vous avez laissé vos étudiants décider la clôture de l'activité, qu'est-ce qui a motivé pour vous cette façon de procéder ou de clôturer l'activité ?

**56-Wé :** en faite c'est c'était je pense l'heure le moment était venu je fais souvent ça on s'arrête là **Q** mais c'est beaucoup plus une question rhétorique en faite c'est réellement qu'on doit s'arrêter là et c'est je sais pas j'ai j'ai souvent peut-être un comportement assez heu maternel et affectif (*rire de l'enseignante*) avec avec mes étudiants et je préfère les les je leur ai souvent dit peut-être que je ferais pas ça en séance de grammaire par exemple mais à l'oral c'est différent je voulais toujours créer pour eux une ambiance détendue pour qu'ils se mettent à l'aise qu'ils puissent s'exprimer et je je je vous assure que j'avais des éléments dans cette promo hein j'avais des élément TRÈS timides j'avais des éléments qui avaient parfois quand ils prenaient la parole ils bégayaient on arrivait pas à comprendre comment ils articulaient au départ il y avait certains camardes qui riaient je leur je leur interdisais je les regardais comme ça méchamment sans entrer l'autre étudiant

**57-Wer :** vous avez établi des normes pour travailler

**58-Wé :** voila↑c'est-à-dire on a installé cette ambiance enfin qu'il n'ait pas justement hein afin que chacun soit à l'aise et puisse travailler heu convenablement

**59-Wer :** une dernière question

**60-Wé :** oui

**61-Wer :** êtes-vous convaincue du travail présenté ou projetez-vous d'apporter des modifications à l'avenir **Q**

**62-Wé :** heu alors j'ai trouvé cette activité en tout de ma part très intéressante ++ si on doit aborder le récit à l'oral je pense qu'il n'y a pas mieux que l'histoire drôle et de toute façon je comptais passer à un autre

type de récit pour c'était la fable et je n'avais parlé sauf que pour la fable j'avais justement proposé un travail à deux où ça devient voilà parce qu'il y a plusieurs personnages souvent dans les fables et donc heu ils pouvaient travailler à deux c'était une façon pour gagner du temps aussi

**63-Wer** : tout dépend la nature du thème

**64-Wé** : voilà tout dépend la nature du récit ou du thème abordé

**65-Wer** : c'est-à-dire ça change d'une séance à une autre

**66-Wé** : ça change d'une séance à une autre chaque séance on a des objectifs et je présente l'objectif aux étudiants dès le départ je leur dis voilà quel est l'objectif + voilà ce que j'attends de vous c'est que vous racontiez et je j'insiste sur les mêmes objectifs que je dois installer les compétences que je dois installer dès le départ donc je leur rappelle je heu ils se font évaluer sur heu la prononciation sur l'articulation sur heu le rythme dans le le la parole sur la gestuelle et donc tout ce qu'ils ont acquis depuis les premières séances voilà

**67-Wer** : merci beaucoup

**68-Wer** : heu je vous remercie c'est moi qui vous remercie

**Transcription de l'entretien n° 2**

1. **Wer** : bonjour monsieur

2. **Wé** : bonjour

**Wer** : votre cours s'inscrit dans le cadre du module de la Technique d'Expression Orale (*niveau 2<sup>ème</sup> licence*). Première question pensez-vous que le thème de l'activité orale que vous avez présenté est facilement exploitable avec les apprenants? A-t-il fait l'objet d'une négociation préalable ?

3. **Wé** : alors le cours c'était par rapport à la communication non verbale très bien je vais répondre à votre question d'une façon un peu qui résume un peu l'ensemble de tout les activités qu'on vu durant le deuxième semestre alors pour vous dire le module de technique d'expression orale est un module heu heu qui se fait par le le bais de deux séances par semaine deux séances donc moi ce que je préconise avec mes étudiants c'est consacrer la première séance à aborder des éléments théoriques maintenant quand on dis théoriques c'est pas forcément de la théorie mais tout simplement en abordant et en essayant de découvrir les différentes TECHNIQUES qu'on peut les mettre en application qu'on peut les les les investir en quelque sorte sur le terrain ça veut dire pour que notre communication soit° heu soit° correcte° le plus le plus possible donc si on revint à votre question vous avez dit si le cours heu

4. **Wer** : sont facilement exploitable

5. **Wé** : eh bein pour vous dire oui les cours que j'assure en matière d'expression orale maintenant coté théorique ce sont des cours qui sont

facilement exploitables dans la mesure où ce sont des cours qui portent sur des activités auxquelles les étudiants sont déjà familiarisés maintenant ils le savent ils savent à ce que les gestes sont importants pour la communication ils savent à ce que la voix doit être bien modelées pour la communication donc ce sont les éléments qui connaissent mais ce qu'il manque c'est la bonne EXPLOIATION ça veut dire comment↑ savoir utiliser savoir à bon escient pour assurer une bonne situation de communication comment peut-on heu bien heu se comporter comment peut-on utiliser notre corps dans les différentes situation de communication d'où l'intérêt d'aborder d'abord pardon ce genre d'activités ou plutôt ce genre de sujet au niveau des séances théoriques

6. **Wer** : cette séance a été la suite d'un autre court que vous aviez déjà commencé une semaine avant il a fallu 166 tours de parole pour arriver au thème de séance en question ne pensez-vous pas que vous avez trop tardé pour aborder votre cours en question **Q**

7. **Wé** : j'ai trop tardé oui j'ai trop tardé je le dis sauf que ce tardement est toujours bénéfique ça veut que ce n'est pas le fait° de de de faire de faire passer du temps pour dire des choses qui ont été dites ça veut dire ça veut dire je faisais pas du déjà vu mais tout simplement c'était une stratégie que j'utilise par exemple pour faire éveiller des éléments et des connaissances qu'on a déjà vu durant que ça soit la séance passer ou bien les séances précédente donc SI je vais pas éveiller chez l'un chez l'apprenant CES DONNÉES qui me sont° indispensables pour pouvoir exploiter le prochain point donc là ça sera un peu difficile ça sera un peu difficile pour l'étudiant et ça sera un peu difficile pour moi-même en tant qu'enseignant parce que je serais AFFRONTÉ en quelque sorte à des à des moments de silence à des moments où l'étudiant ne se: rait pas en mesure ni CAPABLE de savoir↑ construire quelque chose en absence d'une plateforme ou bien d'une base qui a été déjà faite heu durant les séances précédente

8. **Wer** : ce que vous proposé dans votre cours était purement théorique en quoi cela peut développer la compétence orale chez vos étudiants et pourquoi ne pas proposer des activités pratiques **Q**

9. **Wé :** eh bein je ne suis pas d'accord quand vous dites le cours était purement théorique alors pour revenir à heu à ce que je disais tout à l'heure je disais que au niveau de la matière technique d'expression orale l'étudiants à le droit à deux séances par semaine une séance qui est consacrée à la découverte des différentes techniques de communication sur le terrain et qu'on peut lui donner l'étiquette d'une séance théorique même si c'est pas vraiment de la théorie et deuxième séance dans laquelle on va essayer quand on ça veut dire moi et mes étudiants on va essayer de mettre en application les théories et les stratégies ainsi que les techniques qu'on a pu durant la première la première séance maintenant pour revenir à cette question de théorie moi je crois pas que c'est que de la théorie parce que tout simplement la méthode de travail que j'utilise pour cette première séance c'est méthode de travail qui se base pratiquement + sur des exemples et sur des illustrations de notre vie de tous les jours c'est-à-dire notre vie quotidienne autrement dis je vais essayer d'affronter mes étudiants à des à des à des situations: de communication à des questions auxquelles ils peuvent être affrontés tous les jours donc c'est se basant sur en tout les cas je vais essayer pédagogiquement parlant je vais créer une situation problème ça veut dire je vais essayer d'utiliser des données qui me semblent présentes° chez mes apprenants et c'est à partir de ces données c'est à partir de ces ingrédients qu'on va y arriver de façon schématisée de façon bien articulées et planifiée on y arriver à l'élément en question qu'on va essayer par la suite de lui donner une définition de parler de se principes etc.

10. **Wer :** dans le tour de parole 64, vous avez bien expliqué un point de votre cours mais vous avez demandé à une étudiante de redire la même chose autrement, pourquoi **Q** pourtant elle s'est contentée d'une petite explication pourquoi cette stratégie **Q**

11. **Wé :** eh bein tout simplement tout simplement c'est une stratégie qui me permet de VÉRIFIER si les connaissances en question ont bien été installées chez mes étudiants ou pas c'est à la fois une stratégie de vérification et c'est une c'est encore une fois une stratégie qui se base sur une répétition mais c'est une répétition qui porte mais qui vise le coté de la mémorisation chez l'apprenant d'accord maintenant j'ai bien demandé à

l'étudiante de me reformuler et de pas me donner ce qui j'ai à la lettre dans la mesure ou bien dans l'objectif dans tout les cas de de de faire de de pousser en quelque sorte de pousser l'éç l'apprenant à faire travailler ses compétences ça veut comment on entend un travail de reformulation qui va lui permettre à faire appel à des éléments de nature linguistique cognitive↓ communicative↓ dont l'objectif n'est pas simplement un objectif théorique c'est celui moi en tant qu'enseignant j'ai pas besoin à ce que l'étudiant va me rappeler des des des notions que je maîtrise déjà mais c'est à la fois un rappel et c'est à la fois un EXERCICE de pratique de la langue

12. **Wer** : d'accord une autre question tout au long des échanges, vous utilisez l'expression suivante : «**rappelez-vous on s'est mis d'accord à ce que** », pensez vous que cela vous aide à mieux guider votre cours ou c'est plutôt pour permettre à vos étudiants de suivre une progression que vous souhaitez à donner à votre cours **Q**

13. **Wé** : possible oui possible

14. **Wer** : tout au long de votre cours vous dites rappelez-vous

15. **Wé** : en tout les cas pour revenir à cette de rappelez-vous etc. donc là je peu me permettre enfin je peux dire que ça fait partie de ce que nous appelons les rituels communicatifs que j'utilise donc ça fait partie de ma personnalité d'accord mais ce sont pas des expressions que j'utilise comme ça pour mon propre plaisir ça veut dire que à la fois ça fait partie de mes habitudes communicatives mais je les utilise avec un objectif bien précis maintenant quand je dis rappelez-vous ça veut dire là comme même je précise ou bien je suis en train d'aider l'apprenant à bien se se se positionner par rapport à la question que j'ai posé quand je pose une question je dis rappelez-vous la fois passée où est-ce qu'on était donc là ça sera en quelque sorte de donnée que que l'apprenant va utiliser pour pouvoir cerner la recherche à la question à un moment bien donnée à une séance bien déterminée

16. **Wer** : d'accord dans le tour de parole **200**, vous reformulez votre question de départ, « **je reprends ma question pour les personnes qui n'ont pas compris la question** » utilisez-vous cette stratégie souvent ? Pourquoi ?

17. **Wé :** écoutez concernant la reformulation des questions c'est une des pratiques communicatives auxquelles j'ai recours souvent pourquoi parce que tout simplement n'oubliez pas que au niveau d'une classe on est face à un à un ensemble d'apprenants qui ont un niveau un peu pas qui est un peu↑ mais qui est totalement hétérogène enfin hétérogène ça veut dire pas partager la plus le même degré d'assimilation des connaissances ils ne partagent pas le même degré de l'écoute etc. d'accord et donc une fois que je vois qu'il y a un ++ et là ça fait partie de l'expérience qui va nous permettre de pouvoir décrypter si le message a été décodé ou pas donc une fois je m'aperçois une fois que je déduis à ce que l'étudiant n'est pas en mesure de répondre à ma question donc là je serai je commencerai par une petite heu répétition de la question des fois c'est à cause de heu ce que nous appelons un bruitage communicatif que l'apprenant n'arrive pas à bien entendre la question et là on parle même pas d'écouter on parle du du côté de d'entendre la question donc là ça sera une occasion pour permettre à cet même apprenant de lui donner une certaine chance une deuxième une deuxième opportunité pour pouvoir saisir le sens de la question maintenant si je vois que la question elle n'est pas assez assez CLAIR en matière de la formulation de la question donc là je serais obligé d'opter pour formulation plus simplifiée afin de permettre aux étudiants d'accéder au sens ou bien à l'objectif de heu de la question

18. **Wer :** d'accord votre cours c'était techniques d'expression orale non verbales heu vous vous-êtes appuyé sur la compétence socioculturelle de vos étudiants (*les gestes universels*) pour mieux expliquer votre cours, trouvez-vous que la compétence socioculturelle chez vos étudiants est nécessaire pour la progression de votre cours ? Comment ?

19. **Wé :** certainement certainement d'ailleurs ce n'est pas rapport heu heu on ne peut limiter le recours à la compétence socioculturelle rien qu'au niveau de de par exemple du cours en question c'est la communication non verbale parce que tout simplement une communication se réalise à travers une langue et on dit généralement une langue véhicule une culture et une culture véhicule une langue↓ autrement dit SE PAASSER ou bien sans passer de la culture quand on apprend comment prendre la communication comment utiliser la communication en bon escient cela mène à un discours stérile pourquoi parce que la communication elle même est une des en



quelque sorte des composantes d'une culture d'accord et une culture et du coup recourir à des éléments qui sont<sup>o</sup> partagés par les apprenants des élé~~ç~~ des éléments de nature sociale ou bien culturelle cela<sup>↑</sup> va me permettre à la fois d'illustrer certains points d'ordre théorique et ça va me permettre à la fois d'utiliser des données qui intéressent et qui éveillent l'intérêt de l'apprenant afin d'arriver à l'installation de nouvelles connaissances c'est mieux que de lui parler des éléments qui ne connaissait pas

20. **Wer :** à votre avis, comment vous trouvez les négociations ou les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ? Sont-ils souples ou rigides au niveau de la gestion interactionnelle ?

21. **Wé :** eh bein si on parle de la gestion des interactions qui se réalisent oui

22. **Wer :** juste une remarque en transcrivant votre recours nous avons remarqué que vous monopolisez trop la parole

23. **Wé :** certainement et je le reconnais (*rire de l'enseignant*) je suis quelqu'un qui est de nature un peu bavard mais il faut revenir à une question très très importante vous vous avez assisté à une séance qui portait sur des éléments théoriques et du coup c'était des éléments que qui était à ma CHARGE de les faire découvrir de les faire expliquer à mes étudiants donc je trouve que c'est tout à fait normal à ce que si on parle du pourcentage des on va dire de de la parole c'était moi au tant qu'enseignant de monopoliser la parole

24. **Wer :** mais d'une manière générale comment vous trouvez les échanges dans votre avec vos étudiants **Q** souples rigides **Q**

25. **Wé :** en tout les cas ça change ça change heu on va dire d'un cours à un autre peut-être que l'année passée j'avais à faire à combien à trois groupes<sup>↓</sup> auparavant j'avais à faire à quatre groupes croyez-moi en changeant de promotions en changeant de groupes en changeant de groupe à un autre c'est tout le profil du public qui change avec et du coup on était en tout les cas j'étais en présence d'un de certains groupe qui étaient super

dynamiques des groupe qui heu qui ne vous laissent même pas en quelque sorte la heu le temps ni la chance de monopoliser la parole comme c'était le cas auquel vous avez-vous avez assisté par contre on a des groupes qui sont<sup>o</sup> moins dynamiques et je peux vous rassurer j'avais en question j'avais en charge des groupes qui heu me demandaient beaucoup beaucoup beaucoup d'effort afin de créer cet espace interactif

26. **Wer** : êtes-vous êtes-vous convaincu du travail présenté ou projetez-vous d'apporter des modifications à l'avenir **Q**

27. **Wé** : eh bein tout dépend et là je reviens vers le point de j'ai développé tout à l'heure tout dépend le profil du public qu'on a en question

28. **Wer** : ah donc la méthode change et contenu change aussi **Q**

29. **Wé** : elle est adaptable par rapport au profil du public ça veut dire le public de mes étudiants

30. **Wer** : même le contenu ou il est toujours le même **Q**

31. **Wé** : le contenu peut-être certains éléments ah non quand on parle par exemple sur le coté de de heu des techniques ça veut dire proprement théorique il y avait pas beaucoup de changements peut-être qu'il y avait des rajouts il y avait des des petites correction MAIS ça heu ça reste et ça tourne toujours autour de de de la façon de heu sur le comment prendre la parole de façon correcte et pour être convaincant maintenant au niveau de la forme au niveau de la manière de les aborder ces éléments là heu c'est un travail de perfectionnement et moi en tant qu'enseignant je ne peux pas me permettre d'utiliser la même méthode la même stratégie durant beaucoup de temps peut-être avec des avec un profil d'étudiants qui n'est pas le même que celui des années précédentes voila

32. **Wer** : quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre cours de heu de l'oral **Q**

33. **Wé** : les difficultés heu premièrement

34. **Wer** : bon problème de temps ou bien d'indifférence des étudiants parfois

35. **Wé** : écoutez écoutez si on parle du problème majeur premier problème majeur c'est un problème heu c'est un problème de langue certainement mais auquel je ne pointe pas du doigt la responsabilité de l'étudiant parce que certains étudiants peut-être moi j'enseigne les deuxièmes années et figurez-vous que j'avais à faire à des étudiants en deuxième année qui n'étaient pas vraiment vraiment motivés qui ne voulaient pas prendre la parole ni ne voulaient offrir AUCUN effort et quand on leur demandait pourquoi vous ne voulez pas travailler pourquoi vous laissez tomber tout ce temps là au lieu de le d'en profiter et consacrés ça à perfectionner votre heu votre compétence à l'oral il me disent monsieur moi je voulais pas faire français donc premier problème c'est un problème d'orientation ça veut dire que on a à faire à des étudiants qui ne VEULENT pas faire du français une<sup>o</sup> spécialité donc ça c'est le premier des problèmes deuxième obstacle c'est ce sont<sup>o</sup> des étudiants qui ont une certaine volonté la compétence re : relative voila la la volonté elle existe mais ils sont affrontés à des problèmes heu des problèmes de langue des problèmes de langue et des fois ce sont des problèmes qui sont assez assez aigus assez assez pointus qui demandent PLUS de temps de la part de l'enseignant d'autant plus de la part de l'étudiant ça veut dire ce sont des étudiants qui sont conscients à ce qu'ils n'ont pas un niveau convenable MAIS il y en a certains comme même vont essayer de faire un p<sup>a</sup>tit pas en avant mais d'autres qui heu qui ont qui se sont décidés à à cro: à heu on va dire ils vont croiser les bras en regardant voila ça c'est notre niveau et on n'y peut rien faire

36. **Wer** : une dernière question vers la fin de votre cours vous avez dit eh on s'arrête là je vous donne un rendez-vous pour la semaine prochaine qu'est-ce qui a motivé pour vous cette façon de procéder ou de clôturer l'activité Q

37. **Wé** : eh bein ça fait parti encore une fois de ce que nous appelons les rituels communicatifs on a des formules d'ouverture de cours

38. **Wer** : est-ce que c'est la même façon de clôturer le cours

39. **Wé** : heu c'est pas toujours la même façon de clôturer le cours mais on va dire le contenu reste le même ça ceut c'est FORME c'est c'est un indice pour monter à mes étudiants que voila on est arrivé au terme de notre séance et qu'on va se donner un rendez-vous la semaine prochaine maintenant le contenu reste le même maintenant la façon de procéder des fois ça change ça change d'une situation à une autre

40. **Wer** : merci

41. **Wé** : merci à vous et bon courage

Transcription de l'entretien n° 3

39. **Wer** : bonjour madame

40. **Wé** : bonjour

41. **Wer** : votre cours s'inscrit dans le cadre du module de la  
Technique d'Expression Orale (*niveau 3<sup>ème</sup> licence*).

42. **Wé** : oui

43. **Wer** : heu le cours c'était débat autour d'une vidéo dont le  
thème était l'euthanasie

44. **Wé** : absolument↓

45. **Wer** : Pensez-vous que le thème de l'activité orale que vous avez  
présenté est facilement exploitable **Q**

46. **Wé** : alors comment s'est fait le choix du sujet **Q**

47. **Wer** : A-t-il fait l'objet d'une négociation préalable **Q**

48. **Wé** : oui voila absolument en faite° au début d'année nous  
avons heu établi le programme proposé le programme et nous  
étions dans l'acte de l'argumentation c'est-à-dire pouvoir  
exposer ses opinions mais d'une manière réfléchie↓ il suffit pas  
de dire je suis pour ou je suis contre mais savoir JUSTIFIER et  
argumenter ses points de vue donc eux-mêmes m'ont dit  
madame évitez-vous le tabagisme internet évitez-vous ses ses  
sujets redondants eh on on les passait chaque année depuis le  
lycée donc je leur ai dit mais êtes-vous prêts à argumenter des  
sujets beaucoup plus corsés beaucoup plus philosophique et  
donc c'était voila ils avaient accepté le défit de pouvoir aller  
dans des sentiers nouveaux ce n'étaient plus des sentiers battus  
mais des sentiers nouveaux et donc des thèmes qui pouvaient

sembler tabous parfois heu j'aurais pu aussi heu proposer d'ailleurs on l'a fait par la suite l'avortement le droit à l'avortement ou pas c'est-à-dire moi je me je fais l'arbitrage je me garde de donnée le mien je me garde de donner mon opinion sur le sujet je voudrais juste qu'il y ait + bon bien sûr une liberté d'expression mais qu'il soit fondée sur des arguments c'est ça mon but c'est de pou: c'est que mes étudiants puissent un jour prendre la parole mais en ayant des arguments tout simplement ne pas être des moutons dans troupeau et dire heu oui moi j'ai heu tout le mode dit donc moi je dis oui c'est tout

**49. Wer :** d'accord une autre question à votre avis, quelle est l'utilité de la projection des vidéos dans l'activité de l'oral **Q**

**50. Wé :** alors à mon avis on ne peut quand on fait une langue il faut la comprendre la compréhension de l'oral c'est déjà la moitié de la discussion la moitié de la tâche donc ce module c'est compréhension heu technique de la heu de la compréhension et de l'expression orale donc pour la compréhension c'est recevoir ils doivent recevoir donc heu un discours audio ou alors audio-visuel on a aussi fait la la radio sans l'image l'image et le son ça aide ça aide plus que le son tout seul et donc pour moi c'est un pour moi c'est un outil très important dans l'expression orale

**51. Wer :** une autre question Le thème que vous avez proposé partage les avis de vos apprenants, quelle est l'utilité de cette stratégie **Q**

**52. Wé :** pour moi c'est de là que naît le débat si je prends si je prends un sujet par exemple la drogue qui d'après vous pourrait être contre l'idée que la drogue est nocive je ne peux pas créer un débat autour d'un sujet ou d'une thématique qui fait rejoindre le mes apprenants

**53. Wer :** donc vous avez choisi un sujet qui fait parler

54. **Wé** : délicat très délicat et d'ailleurs délicat même du point de vue moral et éthique et religieux c'est-à-dire que faire réellement Q je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce tabou
55. **Wer** : justement la question suivante est plusieurs de vos apprenants ont utilisé l'argument religieux pour exprimez leur point vue, ne trouvez-vous pas que c'est un handicap dans ce genre de débat Q
56. **Wé** : c'est la réalité leur argument religieux reflète la réalité des arguments de la société actuelle vous pouvez voir cet argument chez heu chez certains professeurs aussi donc heu je peux leur en vouloir je je voulais juste les brusquer un peu en leur disant que l'argument religieux ne peut servir et ne peut valoir et ne peut avoir de poids que dans une communauté religieuse
57. **Wer** : justement à un moment donné vous avez dit et si vous n'étaient pas musulmans Q
58. **Wé** : ou alors si celui que vous tentez de convaincre n'est pas de la même religieux que vous votre argument serait faible et donc j'essaie à travers certains sujets tabou de leur faire heu de les faire réfléchir d'aller vers l'universalisme d'aller vers la scientificité de l'argument l'ouverture vers l'autre la tolérance ect.
59. **Wer** : Quelles compétences espérez-vous installer chez vos étudiants à travers l'emploi des TICE lors de l'activité de l'oral Q
60. **Wé** : bon tous mes cours ne se basent pas sur les TICE cet axe là c'était un débat donc je voulais qu'on discute le débat un autre était de nous-mêmes gréer le débat donc là c'était autour d'un débat et dire que heu

**61. Wer :** et pensez-vous que l'utilisation des vidéos et des enregistrements est vraiment utile pour développer leur compétence orale **Q**

**62. Wé :** oui oui moi je crois que ce sont des jeunes heu qui sont dans l'air numérique le tout numérique qui sont complètement je pense que ++ on essaie de leur faire lire des romans on essaie on peine c'est TRÈS difficile c'est une tâche heu ardue j'essaie de le faire heu je sais pas s'ils lisent au final sincèrement je sais pas s'ils ne font que parcourir les résumer sur internet↑ je ne sais pas j'essaie de les piéger de certaines pages de certains chapitres s'essaie d'aller au plus profond du roman mais au final sincèrement je pense qu'il y en a une dizaine grand maximum qui ont lu le roman mais quand je leur donne des vidéos quand je leur donne des liens ils le font voilà il le font ils sont beaucoup plus proche de l'outil du numérique du format numérique que du papier donc autant d'aller dans leur monde à eux et voilà c'est-à-dire c'est le monde numérique c'est à moi de m'adapter donc à ces TICE

**63. Wer :** à votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée ? Vous ont-ils paru souples ou rigides au niveau de la gestion interactionnelle **Q**

**64. Wé :** en fait° dans l'ensemble je pense qu'ils manquent de mots ils manquent pas d'idées ils manquent de mots de vocabulaire pour exprimer toutes leurs idées

**65. Wer :** est-ce que ça gêne l'interaction **Q**

**66. Wé :** oui ça gêne énormément l'interaction parce que je me mets à parler plus qu'eux au lieu de les faire parler j'essaie de répéter la même idée je change les mots je le le le lexique° et pour inciter la réaction mais au final je pense que° parfois ils me disent madame j'ai compris qu'est-ce que je vous le dis en arabe **Q** non↑ le but c'est de me le dire en arabe heu le but c'est que tu



essaie justement de formuler ça d'aller chercher dans ta mémoire dans ton capital lexicale ce que tu peux me dire avec tes mots à toi voilà c'est ça le plus difficile

**67. Wer :** à votre avis, quels sont les obstacles qui vous ont empêché à atteindre vos objectifs lors de l'activité de l'oral (facteur de temps, difficultés liées à la langue, indifférence des étudiants) **Q**  
Avez-vous des stratégies pour y faire face **Q**

**68. Wé :** alors une heure et demi par semaine c'est c'est ridicule +++ une heure et demi le volume horaire accordé à cette matière je le trouve ridicule

**69. Wer :** c'est une heure et demie par semaine **Q**

**70. Wé :** une heure et demie par semaine + heu voilà c'est inqualifiable pour moi ça devrait au moins↑ être au moins être cinq et demie trois c'est ou quoi pardon quatre heures et demie heu en heure et demie voilà heu tout le monde ne peut pas parler en heure et demie vous avez vu ils ont juste une trentaine et là il y avait des absents tout le monde ne peut pas prendre la parole et s'exprimer et reç et réexpliquer et ensuite changer d'avis comme dans un vrai débat ou alors ajouter un autre argument apporter un contre argument etc en une heure et demie ce n'est pas possible donc il y plusieurs étudiants qui font de figuration + et ce que j'entends plus ce sont les moins timides donc qui osent qui osent malgré peut-être leurs faiblesses linguistiques osent et je les encourage de le faire + et parfois aussi bien que ça soit mon rôle de corriger parfois aussi à cause de mes interventions répétées les corrections répétées de l'enseignant l'étudiant par ne plus vouloir participer donc voilà le souci↓ on nous de mande heu le module lui-même c'est de corriger l'expression orale mais comme il y heu tout à refaire il ne suffit pas de corriger une p<sup>a</sup>tite liaison ou alors un p<sup>a</sup>tit accord de genre ou un heu c'est un TOUT qu'il faut refaire et donc j'interviens trop trop souvent et j'ai l'impression que ça peut frustrer ou bloquer l'étudiant de se faire reprendre à

chaque phrase voila donc je PENSE que ils parlent ils parlent pas suffisamment ils ne s'exprimer pas SUFFISAMMENT à l'oral je pense que c'est la matière qui doit prendre le plus de volume d'horaire à partir de la première année

71. **Wer** : justement ce tout à refaire est-ce que il y a une coordination entre les enseignants qui assurent le module de l'oral durant les trois années de la licence c'est-à-dire y a-t-il une progression d'une année à une autre

72. **Wé** : officiellement oui officiellement heu nous avons établi au département un programme horizontal et puis aussi vertical c'est-à-dire une progression heu entre les trois années c'est un module qui voir qui se suit qui s'étale durant les trois années de la licence ça c'est le heu en réalité ça existe officiellement ça existe maintenant est-ce que les programmes sont consultés et suivis par tous les enseignants ça je peux pas vous le dire je ne peux pas vous le dire parce que je ne sais pas je n'ai pas compétence à heu à voir ce qu'ils font

73. **Wer** : d'une manière générale avez-vous des normes de conduite dans votre classe **Q** Si oui lesquelles **Q**

74. **Wé** : j'essaie de ne pas je vous mentirais si je vous dis que j'aurais pris toutes les erreurs sinon je heu on n'avance pas donc j'essaie de heu d'abord de dire c'est très bien heu parce que je reçois j'accepte d'abord l'intervention j'estime que l'intervention elle-même est à encourager ensuite je vois que l'idée elle-même est intéressante bien ça ne soit pas vraiment mon objectif l'idée heu mon objectif c'est surtout la LANGUE dans laquelle l'idée est exprimée et puis en troisième lieu je je dis je préfère que tu dises il s<sup>a</sup>rait plus correct de dire je rectifie la phrase parce si je ne fais pas il faut beaucoup de souplesse sinon ça heu les étudiants se referment et ne ne heu voila n'interviennent plus

75. **Wer** : si vous vous rappelez bien vers la fin vos étudiants vous ont demandé votre avis vous avez dit je ne peux vous dire et

sincèrement je ne sais pas donc ce qui fait vous avez laissez le débat ouvert qu'est-ce qui a motivé pour vous cette façon de procéder ou de clôturer l'activité Q

76. **Wé** : non non c'est parce que c'est une question très très personnelle je pense que dans ce genre de sujet hein en l'occurrence l'euthanasie qui a trait à la vie à la mort des être les plus chers les plus proches je ne sais pas ne peux pas avoir une idée tranche tant que je n'est pas était personnellement heu concernée par la chose donc c'est très facile de juger quand on est pas touché soi-même et dire non↑ moi j'aurais jamais fait ça ou alors oui oui moi je suis tout à fait d'accord SINCÈREMENT et j'ai pas dit pour heu pour fuir pour échapper à une réponse en tout honnêteté sincèrement jusqu'à l'heure d'aujourd'hui je ne sais qu'elle serait ma réaction en face d'un être cher qui s<sup>a</sup>rait dans un état voila

77. **Wer** : est-ce que c'est la même façon de clôturer vos cours à l'oral ou bien ça change d'une séance à une autre

78. **Wé** : généralement ce n'est jamais tranché mes cours finisse soit sur une anecdote soit sur une blague soit sur voila sur une réponse comme ça qui donne la réflexion heu nous sommes en train de faire heu l'exploitation des proverbes et les expressions idiomatiques dans nos discours quotidiens ++ et une étudiante s'est mise hier elle est passée elle m'a produit heu chacun devait produire au moins dix expressions idiomatiques dans son discours improvisé elle m'en a inventé un c'était génial↑ j'ai dit mais celui là il fait parti de la liste elle m'a dit non non je viens de l'inventer c'était génial voila

79. **Wer** : voila on est arrivé à la fin de cet entretien je vous remercie infiniment

80. **Wé** : je vous en prie



## Résumé

Notre thèse vise à mieux comprendre *l'agir professoral* et à explorer l'action enseignante dans ses différentes dimensions. La recherche que nous avons menée réfère au plan théorique à l'approche interactionniste. Comme elles sont le principal catalyseur de l'activité didactique, les interactions verbales mènent notre recherche vers une approche actionnelle. Celle-ci s'intéresse principalement au discours réflexif des enseignants sur leur action passée en classe. *L'action enseignante préconçue, l'interaction et la réflexivité* forment le pivot autour duquel tourne la question de l'agir professoral. Le croisement de ces données nous a permis de comprendre qu'une pratique de transmission en classe de langue doit respecter certaines normes pour accroître les connaissances des participants. L'analyse des discours réflexifs tirés des entretiens semi-directifs montre que les enseignants possèdent un certain *style d'enseignement* commun issu d'un répertoire didactique qui se traduit par un ensemble de traits et de façons de faire. Or, ce *style d'enseignement* est constamment tiraillé par des obstacles, des résistances ou la parole de l'autre qui risque de le modifier. Actuellement, la notion de *l'agir professoral* pourrait bénéficier d'un contexte de recherche prometteur dans les classe de langue en Algérie.

**Mots clés :** agir professoral, action préconçu, interaction, réflexivité, répertoire didactique.

## Abstract

The thesis aims to better understand the factors that determine the teaching behaviour and explore the teaching process with its different dimensions. The research that we conducted, theoretically, refers to the interactionist approach. As they are the main catalyst of the didactic perspective, the verbal interactions lead our research towards an action-oriented approach; which is mainly interested in the reflexive discourse of the teachers during the class. The planning, the interaction and the reflexivity form the central point around which the question of the teaching behaviour turns. The intersection of these data has allowed us to understand that the practice of transmission in a language classroom must meet certain standards to increase the participants' knowledge. The analysis of reflexive discourses from semi-structured interviews shows that teachers have a certain common teaching style from a didactic repertoire that is reflected in a set of characteristics and ways of doing things. However, this style of teaching is constantly torn by obstacles, resistances or by the speech of the other that risk modifying it. Currently, the notion of the teaching behaviour could benefit from a promising research context in the language classroom in Algeria.

**Key words:** teaching behaviour, planning, interaction, reflexivity, didactic repertoire,

## ملخص

تهدف هذه الأطروحة لفهم أفضل لعمل الأستاذ واستكشاف الإجراءات التعليمية في أبعادها المختلفة. يشير البحث الذي أجريناه إلى الخطة النظرية للنهج التفاعلي. بما أن التفاعلات اللفظية هي المحفز الرئيسي للنشاط التعليمي ، فإنها تقود بحثنا نحو نهج عملي هذا الأخير يهتم أساسا بالحوارات التخمينية للمعلمين وتعليقهم على ما أنجزوه في القسم. إذ ان العملية التعليمية المبرمجة، التفاعلات والتخمين يشكلون المحور الأساسي للفاعل الأستاذي. تقاطع المعطيات مكننا من القول أن العملية التعليمية تخضع إلى مجموعة من القواعد لتكثير معارف المتعلمين. تحليل الحوارات بين لنا أن المعلمين لديهم أسلوب تدريس مشترك ناتج عن مرجع تعليمي متكون من سمات وطرق عمل. لكن هذا الأخير معرض لمجموعة من العقبات والمقاومات أو تدخل الطرف الآخر الذي قد يغيره. حاليا يمكن للفاعل الأستاذي الاستفادة من سياق بحث واعد في تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر

الكلمات المفتاحية: التفاعل الأستاذي ، عمل مسبق ، تفاعل ، انعكاسية ، مرجع تعليمي.