

Le profil de l'agir professoral vu à travers l'introduction des thèmes dans les séquences d'ouverture



Dr. Farid Mazi

Université Badji-Mokhtar, Annaba, Algérie

farid.mazi@yahoo.fr

Résumé

Ce texte traite de la notion de d'agir professoral en vogue dans plusieurs travaux récents notamment ceux de Francine Cicurel qui en est la conceptrice. Il vise précisément à montrer les stratégies mobilisées par les professeurs de français langue étrangère en vue d'introduire le thème central d'une leçon d'expression orale. La délimitation des séquences d'ouverture permet à juste titre de localiser l'espace interactionnel où s'effectue cette opération complexe. De ce fait, la variation des stratégies employées relève en définitive des spécificités liées au profil de l'agir de chaque professeur qui planifie son action verbale selon des modèles préexistants ou construits au cours de l'interaction entre leur parole et celle des apprenants.

Mots-clés : agir professoral, séquence d'ouverture, stratégies, topic

مشاهدة ملمح الفعل التعليمي عبر ادخال الموضوعات في المقاطع المفتاحية

الملخص: يهدف هذا النص إلى دراسة مفهوم الفعل التعليمي المؤلف في عدة أعمال خاصة منها تلك المتعلقة بالباحثة فرنسین سیکورال التي قامت بتصميمه. إن هذا النص يهدف على وجه الخصوص تبين الاستراتيجية التي يحشدتها أساتذة اللغة الفرنسية الأجنبية من أجل إدخال الموضوع الأساسي لدرس التعبير الشفوي. المقاطع الأولية تسمح بتحديد المجال التفاعلي أين تتم هذه العملية المعقدة، لهذا السبب فإن اختلاف الاستراتيجيات المستعملة تنجم في النهاية من خصوصيات متعلقة بملمح الفعل التعليمي لكل أستاذ يقوم بتخطيط عمله الشفوي حسب نماذج سابقة أو مؤسسة أثناء التفاعل بين خطابه وخطاب المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الفعل التعليمي - المقاطع الافتتاحية - استراتيجيات - موضوع.

The profile of the faculty act seen through the introduction of themes in the opening sequences

Abstract

This text addresses the notion of acting faculty in vogue in several recent works including those of Francine Cicurel who is the originator. It specifically aims to show the strategies used by the French foreign language teachers to introduce the central theme of a speaking lesson. The delimitation of opening sequences allows rightly locate the interactional space where does this complex operation. Therefore, the variation of the strategies employed ultimately the responsibility of the specific terms of the profile of the action of each teacher who plans his verbal action according to pre-existing models or built during the interaction between their word and that of learners.

Keywords: professoral act, opening sequence, Stratégies, topic

1. L'agir professoral : pratiques de transmission et ressources

En s'exprimant sur ce qui fait l'originalité de l'agir professoral parmi les autres actions individuelles, Lahire 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 mené jusqu'au métier d'enseignant » (2011 : 33). Lorsque cette 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 enfoui 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 de commun par les enjeux apparents et latents qu'elle met en place. Une collection de notions opérationnelles ont été mises en place puis définies par l'(IDAP), Interactions didactiques et Agir Professoral, groupe de recherche créé et coordonné par Cicurel et activant au centre de (DILTEC), Didactique des langues, des textes et des cultures à Paris III. Elles alimentent aujourd'hui de nombreux travaux sur l'action de l'enseignant, voire sur *l'agir professoral*.

1.2. L'agir professoral

L'agir professoral renvoie *a priori* à toute action didactique. Sensevy propose une définition simplifiée à cette appellation qui se veut autonome par rapport à un champ lexical à défricher dans les multiples disciplines des sciences humaines : agir, activité, pratique etc. Ce professeur en sciences de l'éducation déclare : « quand je parle d'action didactique, il faut comprendre ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (2007 : 14). De même pour le terme d'agir, au sens générique, et à la suite de Bronckart et de Filliettaz, il « désigne d'une part la dimension située, émergente, singulière de toute action et d'autre part sa dimension schématique, socio-historique, typifiée » (Bigot, 2011 : 20).

Mais en tant que notion, l'agir professoral a été façonné dans les ateliers du de l'IDAP. Théoriquement, Cicurel et Rivière assimilent cette forme d'agir à une situation didactique qui met en scène un professeur qui « exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux » (2008 : 266). Sur un plan proprement empirique, l'agir se produit non seulement comme une interaction qui a lieu devant un observateur, mais aussi en tant qu'action rattachée à des raisons qui nécessitent d'être sondées. En questionnant la possibilité de démystifier l'action de l'enseignant en classe, Cicurel prend acte du fait 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 poussent à agir de telle ou telle manière » (2011 : 52).

Ce raisonnement met en surface la concordance des procédés d'investigation de l'agir qui ne se ramènent pas tous à l'observation du déroulement interactionnel entre l'enseignant et les apprenants ; ils s'étendent à la confrontation *a posteriori* de l'acteur-enseignant avec cette phase interactive de son agir et en passant en revue l'inventaire de ses ressorts. Le visionnement de séquences d'une leçon ayant fait l'objet d'un enregistrement filmé resitue l'enseignant dans le contexte de son action vécue et le rend en mesure d'en convoquer les motifs impénétrables pour une recherche dévouée à une approche ethnographique¹. Le *continuum* qui relie ces deux visages de l'action didactique est à mettre au diapason d'une approche de l'agir professoral :

... qui 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'expériences passées 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 (id., p. 69).

L'action de l'enseignant est certes à dominante orale mais nous savons qu'elle s'exerce aussi dans une forme écrite qui se manifeste dans la planification qui précède le cours et dans la trace laissée sur le tableau.

2. Les séquences d'ouverture

Il va sans dire que 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 décisif dans la progression de l'interaction où se réalisent des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (Traverso, 2009 : 32). La séquence d'ouverture ne doit pas être pensée comme une unité de l'interaction réduite à la seule fonction d'introduire un thème. La notification de certains actes à l'adresse de son interlocuteur s'avère indispensable avant d'entrer dans le vif du sujet.

L'identification des pré-séquences qui prennent en charge ces actes préliminaires se reconnaissent à travers le rôle de détonateur qu'elles jouent dans toute invitation à la communication. À la suite de Levinson (1983), Bange écrit que « les pré-séquences ont pour fonction de préparer l'organisation coordonnée d'une action commune » et contiennent trois moments : « A cherche à savoir si B est disponible pour accomplir une action que A s'apprête à lui proposer » ; « B donne une réponse indiquant que c'est le cas (souvent accompagnée d'une invitation à accomplir l'action visée) » ; « A réalise son intention » (1992 : 47, 48).

Ce protocole est mieux observé encore dans les ouvertures des conversations téléphoniques et incite l'appelant à ménager l'appelé et à éviter d'exprimer directement l'objet de son appel. Berthoud et Mondada, énumèrent les actes que comportent les séquences d'ouverture décrits par Schegloff (1968) au moyen desquels « les participants se définissent mutuellement la situation d'amorçage de l'interlocution » en insistant sur le fait que les étapes délimitées sont en liaison avec la gestion du topic en ce que à la fois elles constituent une préparation au moment où l'on commence à traiter d'un topic et qu'elles offrent de multiples occasions de produire des topics secondaires » (1992 : 113). Le topic se définit « comme ce à propos de quoi est dit quelque chose » (Berthoud et Mondada, 1995 : 278).

En premier lieu, ces auteurs citent le couple « *summons/answer* » ou sommation/réponse qui assure la prise de contact entre les interlocuteurs et qui reprend la sonnerie du téléphone et la réponse de celui qui décroche ; il s'ensuit une séquence d'identification qui permet une reconnaissance réciproque des voix, l'échange des salutations qui prennent place dans des paires adjacentes ritualisées, et la phase nommée par Schegloff (1986) *howareyousequence* qui porte par exemple sur l'état de santé, le moral (*id* : 114). Lorsque ce protocole arrive à son terme et que les actes de la pré-séquence se sont succédé sans accroc, l'appelant se trouve dans l'obligation d'exprimer formellement, dans une séquence subséquente, le but de son appel. Cette phase cruciale est appelée *l'anchor position*, c'est-à-dire la position où l'on introduit ce dont on veut parler » (*ibid.*).

Le dépassement de l'aspect cérémonial de l'ouverture d'une conversation fait place à une rivalité thématique entre les interlocuteurs et évoque par l'occasion le type de relation qui les lie et le degré de formalité de la situation. Le premier arrivé à *l'anchor position* expliquent les mêmes auteurs, introduit le topic et s'accapare ne serait-ce que provisoirement le contrôle de la conversation. C'est-à-dire que l'introduction du topic est une affaire de pouvoir qui s'exerce au cours de la conversation (*ibid.*). Les conversations ordinaires ne sont certes pas très concernées par ce mode de thématisation. Ce sont surtout les interactions qui se déroulent dans un cadre officiel ou imposant *de facto* une relation dissymétrique qui révèlent toute l'envergure que prend la gestion thématique dans la sélection d'un thème général ou de thèmes secondaires. Ils sont soit imposés, soit inscrits dans une réelle ou pseudo négociation interactionnelle. En élargissant le débat sur les stratégies d'introduction du topic, Berthoud et Mondada font savoir que les routines d'ouverture offrent de par leur ordre intrinsèque des ressources (actes inclus dans la pré-séquence) pour l'introduction du *first topic*. Cette séquence est susceptible d'inclure la mention d'agenda qui fait que les interlocuteurs sont munis de topics à traiter contrairement aux conversations informelles (1995 : 281).

Dans les interactions didactiques, la faiblesse des improvisations et les écarts statutaires sont des facteurs favorables à l'initiation des thèmes à sens unique, *id est* imposés par l'enseignant. L'enseignant qui entre en scène est souvent rassuré par un *script* et un thème global qui articule l'activité orale et guide les productions. Dans tous les cas de figure, il faut bien qu'il ait un thème qui fonctionne tel un titre par rapport au texte. Si le contrôle de la gestion thématique compte parmi les prérogatives de l'enseignant, les propositions des apprenants ne sont pas à ignorer.

À moins qu'il ne s'agisse d'une menace réelle pour la linéarité du cours, l'enseignant est en mesure d'accréditer des topics secondaires qui potentialisent le thème global annoncé ou négocié dans la séquence d'ouverture. Ainsi, Mondada et Berthoud, conçoivent le topic sous l'angle de la co-construction du discours par les interactants : « ce qui caractérise le topic et son introduction, c'est qu'on ne 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 » (*op.cit.* : 111). Cette conception dynamique du topic met en valeur leur gestion collaborative et éventuellement ouvre une brèche sur une acceptation réciproque des propositions des interactants. La validation des thèmes est donc un point très sensible et semble être la clé de voûte de la suite à donner à la séquence d'ouverture et à l'évolution de l'interaction.

3. Pour une approche de la gestion thématique

La gestion thématique est subordonnée au format d'interaction qui se préfigure dès son ouverture. Selon cette approche, le thème d'une leçon est soit imposé par l'enseignant soit proposé à la négociation avec les apprenants. À la lueur des stratégies qu'il emploie dans l'introduction du thème central de l'activité d'expression orale animée, nous examinons dans les trois séquences d'ouverture délimitées ci-dessous les conditions d'interaction de cette gestion. À cette fin, nous puisons nos choix d'analyse dans les stratégies identifiées par Button et Casey, 1985, 1990 ; Keller, 1972 ; Schegloff, 1980 et retravaillés sur la base de conversations en français par De Fornel en 1986 et par Berthoud et Mondada en 1985 et 1996.

4. Contexte de la recherche et dispositif de recueil des données

Titulaires d'une licence de quatre années en lettres et langue françaises, les quatre enseignantes enquêtées possèdent à leur actif plus d'une dizaine d'années d'expérience professionnelle qui se partagent entre le cycle primaire et secondaire. Elles ont présenté une leçon d'expression orale moyennant un support iconique. Il s'agit donc d'une observation non participante qui a eu lieu dans des classes de première année secondaire dans la périphérie de la ville d'Annaba. Les leçons ont été filmées

et transcrites selon la convention de transcription de l'équipe de GARS²(Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe et analyse discursive). Nous avons à cet effet délimité les séquences d'ouverture en fonction de l'évolution des échanges entre enseignante et élèves jusqu'à l'émergence du thème central des leçons qui permettent la détermination de plusieurs profils de l'agir professoral.

5. Analyse des données

5.1. Séquence d'ouverture de la première interaction

1. Pr : allez qu'est-ce que vous avez sous les yeux Q nous avons un support qu'est-ce qu'il représente Q
2. G (Ramzi) : une image ↓
3. Pr : une image ↑ que représente-elle cette image Q
4. G (Nawfel) : madame
5. F (Yasmina) : madame
6. Pr : oui Yasmina
7. F (Yasmina) : ah euh un jeune homme qui est en train de lire
8. Pr : très bien où est-ce qu'il se trouve ce jeune homme Q
9. G (Nawfel) : train ↓
10. Pr : comme vient de dire votre camarade
11. F (Yasmina) : dans un train
12. G (?) : dans un train
13. Pr : dans un
14. G (?) : train
15. Pr : train très bien / d'où on a tiré cette ce support Q
16. F (Yasmina) : Science et vie ↓ Science et vie
17. Pr : Science et vi : e
18. F (Yasmina) : septembre deux mille
19. F (Fatima) : septembre deux mille
20. Pr : très bien qui est une revue scientifique d'accord
21. F (Fatima) : oui
22. G (Nawfel) : oui madame ↓
23. Pr : très bien -

En répondant à sa question dans le 1^{er} tour, l'enseignante dirige l'attention des apprenants vers l'objet du support, c'est-à-dire, vers ce qu'il représente. L'usurpation du droit de répondre réservé aux apprenants annonce une stratégie partiellement contraignante dans la mise en avant du thème de l'activité. Sans le poser explicitement, son introduction est suggérée dès l'ouverture de l'interaction à travers la reprise du

terme *image* par l'enseignante dans sa question 3 au lieu de focaliser l'attention sur le texte ou son titre tous les deux situés en tête du support. Les prédications sur le choix du thème déclenchées en 8 et 15 confirment aussi cette orientation thématique. Cette stratégie est celle des *topic nominations* qui désignent le topic à traiter et dont le premier type s'appelle *lesitemised news enquiries* (Berthoud, 1996 : 36).

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. Il propose un topic et s'attend à ce que son interlocuteur l'agrée en apportant un complément d'information. La forme d'échange en cas d'accord est celle de la question/réponse et qui apparaît dans les tours 3 et 7. Le succès de cette stratégie prend effet dans la réponse de Yasmina en 7 : *un jeune homme qui est en train de lire* et l'appréciation positive du questionneur en 8 : *très bien*.

5.2. Analyse de la séquence d'ouverture de la deuxième interaction

1. Pr : alors c'est bon je peux commencer Q(Après avoir écrit la date et le type d'activité l'enseignante s'adresse à l'observateur et accompagne sa sollicitation d'un geste de la main) alors euh bon je vais vous proposer je vais essayer de vous passer ç- nous avons ici Q
2. G (Raouf) : [d u kh a n] → *Tabac*
3. Pr : qu'est-ce que nous avons Q
4. G (Raouf) : cigare Rothmans LM [u] → *etGauloise*
5. F (?) : cigarette
6. G (?) : paquet
7. F (?) : paquet de cigarettes
8. Pr : paquet
9. G (Karim) : un paquet de cigarettes
10. Pr : paquet de cigarettes
11. G (Toufik) : [r y t m a n s]
12. Pr : je vous passe ceci - - je vous passe ça (L'enseignante se déplace et remet des paquets de cigarettes aux élèves) vous pouvez jeter un coup d'œil ensemble ah allez
13. G (Slimane) : [r y t m a n s]
14. Pr : qu'est-ce que je vous demande Q observez - -
15. F (?) : [w a f n f u f u] → *Qu'est-ce qu'on regarde*Q
16. Pr : observez ces paquets de cigarettes sur toutes leurs faces et dites-moi qu'est-ce qu'on peut lire Q
17. G (Slimane) : [r y t m a n s]

18. Pr : qu'est-ce que vous lisez Q
19. F (Radia) : le nom du paquet ↓
20. Pr : le nom de ↑ enfin la marque
21. F (Alia) : la marque la marque du paquet
22. F (?) : la marque de la cigarette
23. Pr : ensuite
24. G (Slimane) : fumez ↑
25. Pr : encore
26. G (Karim) : fumer la cigarette ↓ euh [p y p] fumer pas bon fumer pas bon pour la cigarette la santé
27. F (Radia) : il conseille
28. G (Karim) : fumer pas bon pour la santé
29. Pr : est-ce que tu as un paquet Q
30. G (Slimane) : non
31. Pr : non ah alors (Rire de l'enseignante)
32. G (Raouf) : madame ↓
33. F (Alia) : fumer nuit à votre en ;tourage
34. Pr : fumer nuit à votre entourage encore
35. F (Alia) : entourage
36. F (Kaouter) : l'histoi :re euh
37. F (Saloua) : fumer[p r ə v o k] le cancø
38. Pr : on on continuera avec votre camarade d'abord
39. F (Kaouter) : l'histoire venant de ce paquet
40. Pr : [w e] encore - sur la face ah oui
41. G (Toufik) : la marque
42. G (Slimane) : Rothmans
43. Pr : oui
44. F (Alia) : c'est ah la compagnie qui produit euh
45. Pr : lis
46. F (Alia) : « la consommation du tabac est nocive pour la santé »
47. Pr : la consommation du tabac est nocive ° pour -la santé
48. F (Alia) : santé
49. Pr : alors sur l'une des faces ° sur l'une des fa : ces- - on peut lire - quoi Qfumer nuit ah lala cigarette [w a l a] → ou le tabac Q
50. F (Alia) : la consommation la consomma ø non
51. Pr : la consommation la consommation du tabac alors là ↓ (L'enseignante écrit sur le tableau parle en même temps)
52. F (Alia) : « la consommation du tabac ↓ est nocive pour la santé »
53. Pr : consommation du tabac est nocive pour le la santé - - n'écrivez pas n'écrivez

- pas tututu du tabac est noCIVEnoCIVE un synonyme nocive - la consommation du tabac est nocive pour la santé
54. F (Leila) : euh mal x x ou ↓
 55. G (Belkacem) : c'est un ↓
 56. Pr : c'est pas bien c'est
 57. G (Toufik) : danger
 58. F (Alia) : [d ā n g e]
 59. Pr : c'est un danger
 60. G (Raouf) : danger [a] madame (Le a dans ce tour de parole fait fonction d'une interpellation utilisée couramment dans le dialecte algérien et qui pourrait être l'équivalent de *eh* en français)
 61. Pr : dangereux alors nocive pour la santé - - ↑ (L'enseignante écrit sur le tableau)
 62. F (Kaouter) : madame ↓
 63. Pr : oui /autre, autres / / information, informations/
 64. F (Radia) : madame le nombre de ci + cigarette ↓
 65. Pr : toujours sur la même face oui
 66. F (Kaouter) : « interdiction » c'est « interdiction de ventre de vente aux mineurs »
 67. Pr : interdiction de vente aux miNEURS
 68. F (Kaouter) : aux mineurs ↓
 69. G (Toufik) : aux mineurs
 70. Pr : c'est quoi mineurs Q
 71. F (Kaouter) : euh euh sur
 72. G (Toufik) : [K a s a r] → *Mineur*
 73. Pr : moins de
 74. F (Alia) : moins de dix-huit ans
 75. Pr : moins de dix-huit ans très bien alors nous avons aussi interdiction de ven : te aux miNEURS /autre, autres/ / information, informations/ Al + Alia (L'enseignante écrit sur le tableau)
 76. F (Kaouter) : euh non euh la nicotine contient la
 77. Pr : donc la contenance en nicotine et en
 78. F (Alia) : goudron
 79. Pr : très bien donc nous avons contenance et ces deux matières sont des matières comment Q
 80. G (Raouf) : zéroneuf[a] → *Eh*madame
 81. F (Alia) : dangereuses
 82. Pr : deux matières dangereuses très bien contenance en nicotine et
 83. G (Toufik) : [g o t r a n] → (En rabe dialectal algérien, ce mot veut dire cade ;

l'élève en ignore le sens et propose le mot [g o t r a n] par rapprochement phonétique avec le mot goudron)

84. Pr : goudron très bien et sur l'autre face sur la face latérale qu'est-ce qu'on a pu lire Q (L'enseignante écrit sur le tableau)
85. F (Alia) : euh « fumer fumer nuit à votre entourage ↓ »
86. Pr : très bien donc sur la face face latérale sur la face latérale fumer (L'enseignante écrit et parle)
87. F (Alia) : nuit
88. Pr : nuit à
89. F (Alia) : à votre entourage
90. Pr : à votre entourage je cherche un peu de craie peut être que j'en ai / oui on a fini qu'est-ce qui est écrit là-bas Q
91. F (Radia) : « fumer provoque le cancer »
92. Pr : fumer
93. F (Radia) : « provoque le cancer »
94. Pr : provoque le cancer très bien (L'enseignante écrit sur le tableau) sur la face de côté qu'est-ce qui est écrit Q
95. F (Latifa) : les mêmes ↓
96. Pr : les mêmes informations très bien et là sur votre paquet qu'est-ce qu'il y a sur la face latérale Q qu'est-ce que vous avez Q
97. F (Latifa) : « fumer provoque des maladies cardio-vasculaires »
98. Pr : très bien fumer(L'enseignante écrit et parle)
99. F (Latifa) : provoque
100. Pr : provoque (L'enseignante écrit et parle)
101. F (Latifa) : des maladies
102. Pr : des maladies (L'enseignante écrit et parle)
103. F (Latifa) : cardio-vasculaires
104. Pr : cardio ...vasculaires (L'enseignante écrit sur le tableau) alors à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui c'est quoi Q de quoi on parle Q
105. F (Alia) : danger
106. Pr : de quoi on parle Q le thème
107. F (Latifa) : le tabac
108. F (Saloua) : le tabagisme
109. Pr : le tabac
110. F (Saloua) : le tabagisme ↓
111. Pr : très biendu du tabac [w a l a] → *Ou* la cigarette
112. F (Radia) : la cigarette
113. Pr : du tabagisme aussi O.K. très bien

Cette séquence d'ouverture qui a coûté 113 tours de parole se scinde en deux phases. La pré-séquence qui s'étend du 1^{er} jusqu'au 104^{ème} tour est développée essentiellement par les propositions des apprenants et leur reprise par l'enseignante. Ce sont des échanges préliminaires qui portent sur des topics secondaires et que les apprenants infiltrent de façon progressive en réaction aux questions posées en 1 et 3, 16 et 18. Les deux premières ciblent l'identification d'un objet (trois paquets de cigarettes), les deux autres ciblent la lecture à partir de cet objet. Parmi ces topics, il y a : *paquet* en 9, *fumer* en 33, *la consommation* en 46.

La recherche d'autres topics se confirme dans les tours 63 et 75 lorsque l'enseignante énonce : */ autre, autres / / information, informations/*. Une deuxième série de topics secondaires prend alors le relais avec reprise de l'enseignante : *interdiction* en 66, *la nicotine* en 76, *fumer* en 91 etc. Pour des raisons culturelles et de face, ces préliminaires conversationnels sont d'après Schegloff une condition indispensable mais non obligatoire qui précède l'introduction du thème rappelle Berthoud qui déclare quant à elle que « le maniement de ces préliminaires participe donc directement de l'aisance discursive et du contrôle de l'interaction » (1996 : 33). En ce qui concerne cette pré-séquence, l'enseignante qui a donné l'initiative aux apprenants pour le lancement des topics secondaires avant la mise en exergue du thème central de la leçon rend compte d'un démarrage de l'interaction basée moins sur la contrainte que sur la liberté de proposer.

La deuxième partie de cette séquence est directement liée à l'introduction du thème central et commence dès le tour 104. L'enseignante demande aux apprenants de le déduire en référence aux productions de la pré-séquence : *alors à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui c'est quoi Q. de quoi on parle Q*. La phase qui suit les préliminaires conversationnels s'appelle l'*anchor position* note Schegloff. L'acte projeté au moyen duquel « l'énonciateur annonce l'acte dans lequel va s'inscrire le topic » (*ibid.*) est pris en charge par l'enseignante dans ses questions. Mais l'*anchor position*, qui est « l'acte où celui-ci est exposé » (*ibid.*), et le lieu où est introduit le thème est laissé à l'initiative des apprenants : *le tabac* en 107, *le tabagisme* en 108 et 110. L'acte réalisé qui permet au topic introduit de devenir « objet d'une prédication, d'un développement discursif » (*ibid.*) n'apparaît pas dans la séquence d'ouverture limitée aux deux premiers actes signalés ci-dessus. La stratégie employée par l'enseignante dans l'introduction du thème central est orientée vers la progressivité thématique et la profusion des propositions que démontrent la préparation de son apparition au niveau de la pré-séquence d'une part, la délégation de l'acte de l'*anchor position* aux apprenants d'autre part.

5.3. Analyse de la séquence d'ouverture de la troisième interaction

1. Pr : on va commencer bonjour tout le monde on va commencer notre activité d'expression orale activité d'expression orale / je peux commencer Q (**Après avoir mentionné au tableau l'objectif de la séquence, l'enseignante demande à l'observateur si elle peut commencer la leçon**) donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants
2. Aps : enfants
3. Pr : enfants rapide observez les photos et dites-moi que représentent-elles que représentent ces photos chut - - allez oui
4. G (Omar) : la première photoreprésente « une école de fortune pour petites filles afghanes »
5. Pr : oui encore très bien allez - oui
6. F (Asmahane) : cette photo représente des enfants qui cultivent dans un champ
7. Pr : des enfants qui
8. F (Asmahane) : cultivent
9. Pr : voilà donc des enfants qui travaillent
10. F (Asmahane) : oui

Dès le premier tour, l'enseignante annonce le thème de l'activité : *donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants*. La troisième séquence d'ouverture est le modèle type d'une stratégie appelée *new announcement* dont l'introduction du thème est ici du ressort exclusif du projet didactique de l'enseignante.

Il fonctionne tel un titre, « *un headline news*, indiquant ce dont il est question [...] » (Berthoud, Mondada, 1995 : 282). Cette mise en exergue précoce du thème aurait pu être retardée en développant une pré-séquence avec échange. Son monopole par l'enseignante a induit une série d'interventions sans réactions notables : *on va commencer bonjour tout le monde on va commencer notre activité d'expression orale activité d'expression orale / je peux commencer Q*. Les signaux qui préparent l'introduction du thème central sont lisibles à deux niveaux dans les préliminaires. Les signaux de contrôle communicationnel sont disponibles dans l'intervention : *on va commencer*. L'enseignante veut démarrer la leçon en mettant un point d'ordre dans la salle souvent bruyante au début d'un cours. Elle prend l'observateur à témoin par rapport à cette décision en lui adressant la question ci-après : *je peux commencer Q*.

Cette catégorie de signaux ou de *gambits* selon la terminologie de Keller (1972), « informent sur ce que le locuteur est disposé à faire, à dire, et qui servent à s'assurer que l'interlocuteur est prêt à recevoir le message » (Berthoud, 1996 : 39). En parallèle à ces signaux, il est relevé des préliminaires d'ordre phatique ou cérémonial qui semblent

avoir été insérés pour tempérer le caractère abrupt des autres préliminaires : *bonjour tout le monde*. Ils visent, explique Berthoud, à assurer et à maintenir le contact. Les mots utilisés ne transmettent pas une information ; ils sont dépourvus de fonction référentielle mais remplissent une fonction sociale (*id.* : 30).

5.4. Analyse de la séquence d'ouverture de la quatrième interaction

1. Pr : regardez observez le document – et dites-moi de quoi il s'agit que représente° ce document Q le tableau sur la page vingt-et-u : ne – qu'est-ce que vous voyez Q – – oui Amel
2. E1 : euh « les moyens de communication les plus » euh
3. Pr : qu'est-ce que vous voyez Q
4. E1 : un tableau des chiffres
5. Pr : un tableau très bien des chiffres très bien un tableau avec ° des chiffres

Dans cette séquence d'ouverture, l'enseignante entreprend une action déstabilisante dès lors où l'agir semble encore en quête d'un thème central. Nous constatons plus particulièrement que dès le premier tour de parole, elle passe d'une prescription sur le contenu thématique (*dites-moi de quoi il s'agit*) à une question visiblement articulée sur l'aspect physique du support : *qu'est-ce que vous voyez Q*. Ce flottement dans la décision de l'enseignante qui empêche d'axer son agir sur un point précis de la leçon montre à quel point elle se distancie de toute forme de planification et par voie de conséquence signale l'absence de stratégie dans la conduite de l'ouverture de la leçon.

6. Profil de l'agir professoral et définition des stratégies d'introduction des thèmes

L'analyse des séquences d'ouverture révèle que le cadrage interactionnel influe de façon singulière sur les stratégies d'introduction du thème central et par conséquent, elles tendent à configurer le profil de l'agir professoral de chaque enseignante :

- La stratégie adoptée dans la première leçon dévoile un démarrage de l'action enseignante sous le signe de la contrainte modérée. Il s'agit en l'occurrence de la stratégie des *topic nominations* qui fonctionne ici à deux niveaux : l'usurpation du rôle interactionnel des apprenants par l'enseignante qui répond à leur place en 1 ; la suggestion implicite du thème en 3. Le cadrage interactionnel de cette séquence d'ouverture contraint la découverte du thème mais il n'a pas été maximisé au point de l'imposer.
- L'introduction du thème de la deuxième leçon poursuit deux parcours : la

pré-séquence et l'*anchor position*. La première phase se démarque par l'abondance des topics secondaires proposés par les apprenants. Ils font partie du champ lexical du thème central qui a abouti à la deuxième phase. Celle-ci est dépourvue de toute forme de compétitivité entre l'enseignante et ses apprenants dans l'arrivée à la position *anchor*. Le cadrage interactionnel de cette séquence qui unit les deux phases annihile toute contrainte dans l'émergence du thème. Il explique en effet une stratégie de découverte du thème progressive.

- La stratégie du *new announcement* est décrétée au premier tour de parole. Le cadrage interactionnel dans cette séquence d'ouverture maximise la contrainte dans l'introduction du thème central en l'imposant de façon explicite par l'enseignante. L'absence d'échanges dans les préliminaires censés apprêter son émergence a provoqué le surgissement de cette stratégie érigée en impasse devant toute tentative de proposition menant à sa découverte par les apprenants.
- Ce n'est pas tant le thème de la leçon qui constitue une priorité pour l'enseignante que l'auxiliaire pédagogique représenté par un tableau chiffré. Le fait même de relayer une prescription sur le contenu par une question portant précisément sur la forme du support confirme l'absence d'une planification conduisant à asseoir une stratégie mesurée dans l'introduction du thème central de la leçon.

L'application didactique faite aux stratégies d'introduction des thèmes centraux conclut à la proposition d'une définition et d'une terminologie appropriées au profil de l'agir de chaque enseignante. Ce sont donc les cadrages interactionnels montés par les enseignantes qui justifient cette nouvelle version.

L'enseignante dans la première séquence recourt dans son agir à « la stratégie suggestive » qui permet d'orienter le choix du thème sans l'imposer aux apprenants. Dans la deuxième séquence, le profil de l'agir professoral se déploie sous le sceau de « la stratégie déductive » qui est mobilisable par l'intermédiaire de préliminaires véhiculant des topics secondaires desquels les apprenants déduisent le thème.

Dans la troisième séquence, l'agir de l'enseignante est plus contraignant dans la mesure où il emploie la « stratégie du fait accompli » qui annonce le thème choisi par l'enseignante en-dehors de tout échange préliminaire. En fin l'absence de stratégie a été la conséquence directe de la non-planification de l'agir qui a caractérisé la quatrième séquence en chevauchant une consigne et une question portant sur différentes perspectives de la leçon d'oral.

Ainsi donc, les résultats de l'analyse représentent une sorte de base de données enrichissante pour la conception faite à un agir professoral plutôt en mouvement et

aux multiples facettes. C'est loin d'être la simple réalisation d'une action réduite à l'exercice de la fonction d'enseigner ou à une certaine façon de planifier la thématique d'une leçon et pouvoir en révéler les motifs souterrains qui manipulent ses ressources et recommandent leur mise en pratique.

Bibliographie

- Bange, P. 1991. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. LAL. Paris : Hatier/Didier.
- Berthoud, A.-C., Mondada, L. 1992. « Entrer en matière dans l'interaction verbale : Acquisition et co-construction du topic en L2 » In Véronique, D (Coord), *Acquisition et Interaction en langue Étrangère*. Paris : Aile n° 1, p. 107-142.
- Berthoud, A.-C., Mondada, L. 1995. « Modes d'introduction du topic dans l'interaction verbale » In : Véronique, D et Vion, R (Coord), *Modèles de l'interaction verbale*. Université de Provence : PUP, pp. 277- 301.
- Berthoud, A.-C. 1996. *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys, 205 p.
- Bigot, V. 2011. « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? » In : Bigot, V & Cadet, L (Dir), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve, pp. 11-29.
- Cicurel, F., Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante » In L. Filliettaz, L & Schubauer-Leoni, M.-L (Eds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruvelles : De Boeck Université, p. 255-273.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, 287 p.
- Lahire, B. 2011. « L'acteur entre disposition et contextes d'action », In : Bigot, V & Cadet, L (Dir), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve. pp 33-50.
- Sensevy, G. 2007. « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique » In : Sensevy, G & Mercier, A (Dir), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R., p. 13-49.
- Traverso, V. 2009. *L'analyse des conversations*. Espagne : Armand-Colin.

Notes

1. Tous les faits qui se produisent dans une classe, qui sont observés, enregistrés et filmés « donnent la matière première d'une approche ethnographique qui permet de faire une analyse des interactions, de la régulation de la parole, des buts annoncés, du format des échanges, des modes d'évaluation ». Même si ces modes d'investigation s'avèrent efficaces grâce à l'exploitation des outils conceptuels de l'analyse du discours et de la linguistique interactionnelle, l'observation de l'action, « ne permet pas d'avoir accès aux motifs de l'action, aux raisons d'agir, à ce que pense l'enseignant à tel moment, à ce qu'il ressent (Cicurel, 2011 : 52, 53).

2. Majuscule pour les noms propres - Interruption ou coupure de la bande ///- séquence incompréhensible : XXX - Chevauchement - Multitranscription / , ../ - Commentaire de l'observateur : () - Amorce d'un mot + - Discours rapporté « » - Syllabation : mer...cre.... di. (Blanche-Benveniste, 1997 : 34). **Signes ajoutés** : Pr : Professeur - G : Garçon - F : Fille - F/G (?) : élève non identifié. Aps : Plusieurs élèves. Q : question - [...]→ : mot (s) arabe (s) suivi d'une traduction en français - ↑↓ : intonation montante ou descendante - : allongement d'une syllabe -- : pause - / : auto-interruption - choiSi : Syllabe ou mot accentué -Pr : Professeur - G : Garçon - F : Fille - F/G (?) : élève non identifié. Aps : Plusieurs élèves.