

# Le répertoire didactique de l'enseignant à l'épreuve dans des séquences de récapitulation en activité d'expression orale



**Farid Mazi**

Doctorant, Université Badji Mokhtar

Annaba

**Résumé :** Notre contribution se propose d'interroger le répertoire didactique d'une enseignante du secondaire en classe de première année de FLE. Théoriquement, nous nous référons à l'approche interactionnelle qui intéresse le discours scolaire dans sa dimension située et l'approche actionnelle qui l'envisage dans un processus intégrant les dimensions située et socio-historique. Au plan expérimental, l'enregistrement audio et vidéo d'interactions verbales permet une analyse de séquences récapitulatives objet d'un entretien en autoconfrontation simple. *In fine*, nous clôturons par une mise en perspective de ce dispositif dans des stages de formation appropriée et la proposition de nouvelles pistes de recherches sur les interactions scolaires.

**Mots-clés :** répertoire didactique- schéma d'action - action-interaction - séquence de récapitulation - réflexivité

**المخلص:** مساهمتنا تهدف إلى دراسة المرجع التعليمي لأساتذة الثانوي مستوى سنة أولناختصاص لغة فرنسية أجنبية. إن اللغة المنطوقة التي أدرجت في جدول أعمال إصلاح المنظومة التربوية منذ 5002، لم تستفد من أي برنامج تكويني. لهذا السبب، أصبحت هذه الإشكالية تتطلب إعادة النظر في طريقة تدريس هذه اللغة من طرف شركاء التربية الوطنية. بعد إعداد مقدمة حول تيار العمل الانعكاس وتقرير عن آخر الأبحاث عن الفعل التعليمي في مجال التعليم و التكوين المهني، نقدم لمحة تاريخية حول نشاط الأستاذ في إطار بيئة العمل، يليها جرد لوضعية التكوين في الجزائر. نظرياً، فإننا نعتد على المقاربة بالتفاعلات اللفظية المتعلقة بالخطاب المدرسي في بعده الحاضر و المقاربة العملية التي تنطرق إليها بعد البعد الحاضر و التاريخي الاجتماعي. على المستوى التجريبي، فإن التسجيل بالصورة و الصوت للتفاعلات اللفظية أثناء درس التعبير الشفوي يسمح لنا بإقامة تحليل مقارن بين مقطعين تلخيصيين. تحليل المقطع الثاني يتم على أساس التعليق الذي يقوم به الأستاذ في حوار مع الباحث و أمام عرض مباشر للدرس الذي قدمه. في نهاية المطاف، نقوم بوضع منظور لإستعمال هذه المنهجية في دورات تدريبية مخصصة للأساتذة مع اقتراح سبل جديدة للبحث في مجال التفاعلات اللفظية لأقسام اللغة الفرنسية.

**الكلمات المفتاحية :** مرجع التعليم - مخطط عمل - عمل و تفاعل - مقاطع التلخيص - الفعل المنعكس .

**Abstract:** Our contribution aims to examine the teaching of a school teacher in freshman class FFL directory. Theoretically, we refer to the interactional approach of interest to the academic discourse in

its dimension and the action-based approach in the planning process incorporating dimensions situated and socio-historical. In experimental design, audio and video recording of verbal interactions allows an analysis of summary sequences being serviced single self-confrontation. Ultimately, we close with a perspective of the device in training proper training and proposing new avenues of research on educational interactions.

**Keywords:** teaching repertoire -action plan -action-interaction -sequence summary- reflexivity

## Introduction

L'avènement du concept de l'action en didactique des langues tout comme dans les sciences de l'éducation a encouragé fortement la multiplication de programmes de recherches selon les choix méthodologiques et les objectifs spécifiques à chaque expérience. (cf. Travaux cités dans *le français dans le monde*, 2005 relatifs aux stages de formations en FLE). Le recueil de données empiriques se fait par le moyen d'enregistrements audio ou vidéo de l'action professorale doublé d'une confrontation simple ou croisée des formés avec leur propre action. Ils sont sollicités à faire des auto-commentaires guidés par un entretien pour acquérir une compétence d'analyse réflexive, laquelle, en dépassant le cadre formel de la formation, et en faisant de cette pratique un geste professionnel cyclique, conduirait à diversifier le répertoire didactique des enseignants. Survenu à une époque où le métier d'enseignant et la pertinence de ses pratiques de transmission se trouvent en ligne de mire de la recherche en didactique des langues et de la formation des enseignants, le répertoire didactique a été érigé en notion grâce aux travaux de 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. Cette notion suppose l'existence d'une réserve de ressources de laquelle l'enseignant extrait des atouts en vue de mettre en place son action. Pour y accéder, ce sont les méthodes dites indirectes, telle que l'auto-confrontation, qui sont en vogue dans les enquêtes en didactique et en science de l'éducation. Elles tendent précisément vers l'explicitation du bien-fondé de l'agir professoral et offrent l'opportunité de surpasser l'obstacle de la subjectivité et de l'intersubjectivité dans l'interprétation du sens de son action vécue et de documenter la recherche sur les motifs de l'action de l'enseignant.

## 1. Problématique et questions de recherche

La gestion des activités d'expression orale proposées dans le manuel scolaire des élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire est devenue problématique pour un bon nombre d'enseignants à telle enseigne que certains d'entre eux n'hésitent pas à les court-circuiter de leur planification. En l'absence de formation spécifique dans ce domaine ajouté aux effets pervers engendrés par cet état des lieux, nous avons projeté d'examiner le répertoire didactique d'une enseignante de français à partir d'une observation participante d'une leçon d'expression orale qui a fait l'objet d'un entretien. Nous ciblons de façon ponctuelle les séquences de récapitulation en supposant que ces dernières font partie du schéma d'action<sup>2</sup> de l'enseignant lui-même considéré comme l'une des ressources du répertoire didactique. Pour ce faire, et partant de l'hypothèse que tout enseignant jouit d'une expérience professionnelle ou extra professionnelle qui se répercute au quotidien dans son agir en classe mais dont une part reste inaccessible à l'observation directe, nous sommes en droit de nous interroger sur les motifs intrinsèques du répertoire didactique *via* les auto-commentaires faits par l'enseignante interviewée.

## 2. Cadre théorique de la recherche

Le progrès réalisé par les études sur les interactions scolaires ces dix dernières années a abouti à l'ancrage de celles-ci dans l'investissement de l'action de l'enseignant mieux connue sous l'appellation d'*agir professoral*<sup>3</sup>. Par ailleurs, le dilemme dans lequel se trouve cette action traduit une myriade de choix interactionnels qui ne devraient pas laisser indifférents les praticiens confrontés aux exigences de leur prestation à la fois planifiée et risquée. Dans la mesure où l'interaction est le catalyseur principal de l'action de l'enseignant, ces notions se trouvent au centre de la contribution que nous proposons. Ainsi donc, nous inscrivons le présent travail dans le cadre théorique d'une approche interactionnelle qui permet une analyse *in situ* des discours en classe (Cicurel et Rivière, 2008 : 255) et d'une approche actionnelle qui suppose l'existence d'une face apparente, directement observable, prise en charge par l'interaction didactique et d'une face latente dont l'accès permet de comprendre les motifs inavoués de l'action de l'enseignant.

Par définition, ces auteurs notent que cette approche implique une dualité à l'intérieur de l'*agir professoral* : « une interaction située d'enseignement qui prend corps dans une expérience socio-historique de l'action » (*id* : 266).

Nous nous appuyons également sur les concepts de typicalité de Schütz pour déterminer les motifs de l'action de l'enseignante. Les actions humaines représentées sous l'angle d'actions typifiées forment le fleuron de la terminologie relative à la problématique de la planification. En interprétant l'action humaine, Schütz emploie le concept de typicalité pour établir le lien qui existe entre l'action présente et les connaissances qui s'originent dans l'expérience antérieure (1987 : 27). L'analyse qu'il propose est basée sur l'existence d'un projet, objet de réflexion ultérieure et bénéficiant d'un nouveau sens. L'accès au sens de l'action interpelle chez lui la distinction entre les *motifs en vue de*, concept qui réfère au « futur et coïncide avec l'objet ou le but à atteindre et où l'action elle-même n'est qu'un moyen », du concept du motif *parce que* qui réfère au passé et qu'il définit comme étant « la cause de l'action passée » (1987 : 251-252).

### 3. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Les recherches portant sur la compréhension de l'agir professoral en science de l'éducation ou en didactique ont conduit à l'extension de leurs présupposés théoriques en rendant possible la juxtaposition de l'interaction et de l'action. À cet effet, nous avons procédé au départ à l'observation directe d'une classe de FLE (1S5) de première année secondaire à Annaba. L'enseignante est titulaire d'une licence de français de quatre ans et exerçant au lycée depuis plus de 10 ans. Enquêter à partir de situations interactives et situées, 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 : 261).

Dans notre expérimentation, nous avons utilisé une caméra en vue de la confrontation de l'enseignante avec sa propre prestation lors d'un entretien réflexif semi-dirigé. Il renvoie dans son principe même à la pratique réflexive. Les séquences que nous avons sélectionnées sont analysées à la lueur de leur gestion interactionnelle et des réponses de l'enseignante. La pratique réflexive réfère selon Perrenoud à un processus de réflexion sur sa propre action. Il en distingue deux processus mentaux qui coïncident avec le 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 : 30-31). Le dispositif en vogue pour concrétiser cette expérimentation s'appelle l'auto-confrontation qui donne à l'acteur l'occasion de s'auto-observer et de faire éventuellement son *mea culpa*. Cette alternative, renchérit Amigues, est rendue possible grâce l'auto-confrontation qui « consiste à

recueillir le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée » et qu'entre autre chose, cela peut se présenter sous la forme de notes écrites, de retranscription de bande audio ou sous une forme audio-visuelle (2003 : 9). Lorsqu'il s'agit d'une auto-confrontation simple, elle met à contribution un seul sujet « confronté aux images de sa propre activité » et le chercheur auquel il adresse ses commentaires ». (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000 : 4).

Le corpus objet de notre analyse a consisté dans des séquences de récapitulation. Elles ont visé à faire résumer individuellement l'activité orale telle qu'elle s'est déroulée collectivement en classe, à vérifier la capacité de reproduction des apprenants et à préparer la clôture de l'interaction. Elles pourraient dans ce cas être assimilables à une phase de pré-clôture mais qui n'espère pas forcément insérer des *mentionnables* qui n'ont pas été traités au cours de l'interaction.

L'analyse de la gestion interactionnelle des séquences de récapitulation a été réalisée en partant de l'idée que celles-ci font corps avec le schéma d'action de l'enseignant prévu dans sa préparation. Ce plan d'action étant l'une des ressources du répertoire didactique, prend effet au cours de l'interaction avec les apprenants. L'analyse des données subjectives formalisées après l'entretien en auto-confrontation simple, a permis la vérification de la conformité des auto-commentaires avec le traitement des séquences en objet et par voie de conséquence, de lever le voile sur la présence d'autres ressources du répertoire didactique de l'enseignante et l'identification de ses motifs *parce que* et *en vue de*.

#### **4. Analyse des séquences de récapitulation**

##### **4.1. L'étayage interactionnel : absence de schéma facilitateur**

Nous allons découvrir dans les extraits qui suivent que les séquences de récapitulation présentent une difficulté indéniable pour les apprenants. Le rôle de sauveur et de soutien de l'interaction didactique joué par l'enseignant ne s'arrête pas devant la production d'un schéma censé rendre aisé la construction d'un résumé même s'il est conscient du caractère contraignant imposé par une tâche de ce type. Les premiers tours nous en font une démonstration probante à travers des verbes exprimant la disposition de l'enseignante à étayer les apprenants indépendamment des risques d'erreurs. Nous remarquons surtout que cette invitation est destinée prioritairement aux compétents dont les initiatives prometteuses jouissent d'un étayage interactionnel inconditionné...

### Extrait 1

246. Pr : euh qui peut récapituler ce qu'on vient de dire Q allez -y - - un petit résumé de ce qu'on vient de dire - allez que représente l'image Q allez je vais vous aider  
allez Farid vas-y /
247. G (Amir) : un homme en train de lire un bouquin
248. G (Farid) : l'image représente un homme qui est en train de lire un livre ↓
249. Pr : très bien comment il est ce monsieur Q on l'a dit tout à l'heure
250. G (Mourad) : à l'aise
251. F (Ahmed) : il est à l'aise et heureux
252. F (?) : il est l'aise
253. Pr : il est à l'aise très bien très bien comment on a parlé du train Q
254. F (Yasmina) : il est heureux
255. G (?) : il est l'aise et heureux ↓

### Extrait 2

434. Pr : alors quelqu'un va prendre la parole et récapituler tout ce qu'on a : fait allez-y même si vous vous vous trompez c'est pas grave allez-y je suis là pour vous aider allez-y allez Nawfel allez (La sollicitation de l'enseignante est accompagnée d'un sourire et d'un long regard visant à inciter l'élève à prendre la parole)
435. G (?) : euh
436. Pr : écoutez votre camarade
437. G (Nawfel) : je vois dans cette - dans cette image [ɛ̃ n] un jeune homme qui lit qui lire
438. Pr : qui lit dans
439. G (?) : qui lit qui lire dans un dans un livre ↓
440. Pr : très bien il est où Q
441. G (Nawfel) : il est dans un train
442. F (Ibtissem) : dans un train
443. G (Nawfel) : dans un train
444. Pr : oui comment tu trouves-tu ce jeune homme Q
445. G (Nawfel) : à l'aise
446. F (Fatima) : il est calme
447. Pr : il est à l'aise calme
448. G (Nawfel) : calme
449. F (Fatima) : calme
450. G (Nawfel):calme↑ madame

## 4.2 Le bricolage interactionnel

Les tâches difficiles ou dont l'enseignant prévoit leur complexité l'incitent souvent à mettre en place un schéma d'interaction fortement guidé dans le but d'étayer la production des apprenants. Désigné par Cicurel sous le nom de *schéma facilitateur* (1994), il permet aux participants de suivre un *scénario* ou *script* entendu comme une série de comportements langagiers ou non afin de simplifier l'interaction et distinguer les conduites de l'enseignant à l'observateur (Causa, 2003 : 1). Paradoxalement, l'enseignante dans les extraits 1 et 2 formule une demande de récapitulation sans guider les apprenants. L'étayage dans les tours 246 et 434 figure sous la forme d'incitations à prendre la parole en s'assurant l'assistance de l'enseignante. Les tentatives de construction d'un résumé se bornent à la description du cadre physique du support de l'activité en 247 du premier extrait et en 437 du deuxième extrait. Au-delà, la progression de l'interaction avance dans les deux cas au moyen d'un jeu de questions et de réponses courtes et à coup de reprises. À défaut d'un schéma qui guide la parole des apprenants, le projet de l'enseignante a cédé au *bricolage interactionnel*<sup>4</sup>.

### Extrait 3

504. Pr : qui veut qui peut [r ø k a p i t y l e] tout ce qu'on a fait Q  
 505. G (Amir) : madame  
 506. Pr : oui  
 507. G (Ahmed) : xxx↓  
 508. G (?) : l'image elle re...présente ah [ɛ̃ n] un jeune homme lire un livre  
 509. F (?) : qui lit ↓  
 510. Pr : qui lit dans un livre  
 511. G (Amir) : qui lit dans un livre / euh  
 512. F (?) : qui lit un bouquin ↓  
 513. Pr : quelqu'un d'autre  
 514. G (Ramzi) : qui lire ↓  
 515. F (Fatima) : madame  
 516. Pr : oui :  
 517. G (Ramzi) : qui lire un bouquin  
 518. F (Fatima) : un homme qui est en train de lire un livre un livre dans un train il est à l'aise et heureux il nous montre unecomparaison entre la lecture dans un livre et sur un écran de télévision ↓  
 519. Pr : oui  
 520. G (Ahmed) : euh on voit que un [ɛ̃ n] homme qui est en train d+ de lire un livre dans un train et

euh on a trouvé : que que° la lecture dans dans un livre est a été / une meilleure que la lecture dans un écran €

521. Pr : sur un écran  
522. G (Ahmed) : sur un écran de télévision [p a s k ø] la lecture dans dans un télév + sur le télévision est imposée et la lecture euh dans le livre est euh  
523. G (Mourad) : choisie  
524. Pr : choisie  
525. G (Ahmed) : est choisie et euh /  
526. Pr : encore ↓ pourquoi la le rythme de lecture sur l'écran de télé est imposé Q tu vas terminer  
527. F (Ibtissem) : puisque la télé  
528. G (Nawfel) : puisque la télé  
529. Pr : laissez votre camarade  
530. G (Ahmed) : puisque euh pa+  
531. Pr : puisqu'il passe  
532. G (?) : il passe rapide  
533. F (Ilham) : rapide  
534. Pr : d'une manière rapide  
535. G (Ahmed) : ra+ d'une manière rapide madame  
536. Pr : très bien ↓

#### 4.3. L'étayage fragmenté et sur mesure

L'extrait 3 présente la dernière tentative de l'enseignante afin de faire construire par les apprenants un résumé. Sa demande dans le premier tour est exempte de toute forme d'étayage d'où la persistance du *bricolage interactionnel* jusqu'au tour 517. Les apprenants sont focalisés sur le support en 508 et sur le code en corrigeant la conjugaison du verbe *lire* en 509 et en substituant *livre* par *bouquin*. Leurs échanges tournent à vide et perdent de vue le but de la consigne. Cela a provoqué la recherche par l'enseignante d'un autre intervenant en s'abstenant de réctifier une correction erronée du verbe *lire* en 514. La demande de prise de parole de Fatima en 515, constitue un revirement positif pour le projet de l'enseignante. L'apprenante réussit à dépasser l'univers physique du support qui a virouillé l'accès à une parole plus développée en l'absence d'un schéma clair. Son intervention est sophistiquée et recèle plusieurs informations, complétées par Ahmed dans les tours 520 et 525. Ces initiatives de récapitulation sont à l'origine de l'irruption d'un étayage fragmenté et sur mesure de l'enseignante décidée à les faire parachever par Ahmed qui n'y parvient pas tout seul. Elle reprend son rôle de soutien de l'interaction en l'incitant à terminer son résumé moyennant le schéma injonctif *Parlez encore*<sup>5</sup> (Cicurel, 2011 : 39) dans

le tour 526, en posant une question lui rappelant qu'il a occulté un élément important du résumé dans le même tour, en faisant impasse devant l'intrusion de deux apprenants en 529 et par l'amorce de la réponse en 531. Elle clôt la séquence par l'émission d'un feed-back positif qui marque son approbation.

## 5. Analyse du discours de l'enseignante sur son action passée

### 5.1. Les circonstances de l'interaction

Entretien	Analyse
<p>1. <b>wer.</b> euh que comme vous pouvez le remarquer dans ces trois séquences vous avez formulé <b>TROIS</b> demandes de récapitulation pourquoi ↓ Q</p> <p>2. <b>wé.</b> j'ai formulé trois demandes de récapitulation ben pour inciter les élèves à parler euh peut-être qu'ils étaient timides ils voulaient pas parler ou ils avaient peur de parler</p> <p>3. <b>wer.</b> d'accord euh est-ce que les interventions des élèves après la troisième sollicitation sont bien développées au regard de ce à quoi vous attendez deux Q</p> <p>4. <b>wé.</b> oui oui j'ai trouvé que les interventions de mes élèves étaient euh développées</p> <p>5. <b>wer.</b> d'accord euh + et que représente pour <b>VOUS</b> l'activité de récapitulation Q quel intérêt a-t-elle pour le le cours Q</p> <p>6. <b>wé.</b> bon euh l'activité de récapitulation est très importante pour moi euh c'est là où l'enseignant pourra voir si il a atteint son objectif ou ses objectifs ou pas</p> <p>7. <b>wer.</b> d'accord</p> <p>8. <b>wer.</b> euh si les objectifs de votre leçon ont été atteints globalement dans quelles conditions d'échanges pensez-vous avoir aCHEvé votre leçon + d'expression orale Q</p> <p>9. <b>wé.</b> euh j'ai eu franchement j'ai eu du mal à clôturer la leçon euh j'aurais souhaité que les élèves font un récapitulé un récapitulatif de ce de tout ce qui a été dit sans que je à chaque fois j'intervienne j'intervienne pour qu'ils puissent parler</p> <p>10. <b>wer.</b> d'accord euh avez-vous réussi à réaliser dans ce cas tous les objectifs de votre leçon ou vous avez peut-être buté sur un but précis Q ou ça n'a pas marché par exemple Q</p> <p>11. <b>wé.</b> à mon humble avis j'ai <b>RÉ</b>ussi à obtenir pratiquement euh plutôt pas pratiquement mais j'ai réussi à obtenir les objectifs + à atteindre les objectifs prévus sur ma fiche + euh prévus pour cette pour cette leçon ↓</p>	<p><b>a/ Une action incitative :</b></p> <p>L'enseignante qui fait montre d'une assiduité indéfectible afin de réussir à faire récapituler la leçon d'oral, s'explique par la méconnaissance du contexte psychologique dans lequel elle met en place son action professionnelle. L'argument qu'elle avance ne la décharge pas totalement des entorses subies par son projet et qu'elle inflige à l'état psychologique de ses élèves et implicitement à la présence d'un observateur. Bien qu'elle confirme l'aboutissement de son action incitative, elle ne va pas jusqu'à reconnaître que la troisième tentative de récapitulation est conforme à ses attentes.</p> <p><b>b/ Une action hautement risquée</b></p> <p>La phase de récapitulation est vitale pour le projet d'action de l'enseignante à titre personnel et collectif comme indiqué par l'emploi du mot enseignant au sens générique. Elle est risquée car elle met en jeu toute la préparation de l'activité orale. Son échec remet en question la totalité des objectifs fixés. Ce qui semble justifier les trois demandes de récapitulation. Nous retenons ici une première information sur le répertoire didactique de l'enseignante qui tend à généraliser un point de vue qui se veut au départ personnel.</p> <p><b>c/ Une action contrariée : un aveu d'échec</b></p> <p>Plus qu'une affaire d'assiduité, l'action incitative de l'enseignante rend compte de l'inadéquation entre sa volonté de faire aboutir la tâche de récapitulation avec un minimum d'étayage et les moyens de production à disposition de ses élèves. Cette situation se confond avec le réel de l'activité des travailleurs qui possède son lot d'échecs et de contraintes incluant « ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, ce qu'on aurait voulu ou pu faire » et « ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » (Clot, 1999 : 119) que nous montre le dernier extrait.</p> <p><b>d/ Une action doublement réussie</b></p> <p>Ce commentaire réaffirme que la phase de récapitulation est partie intégrante du schéma d'action de l'enseignante et non le résultat d'une pratique aléatoire. Elle est doublement réussie dans la mesure où la séquence de récapitulation en tant qu'objectif spécifique de la leçon et en même temps éclairer sur l'aboutissement de la totalité de ses objectifs a permis de la clôturer.</p>

L'auto-confrontation avec l'action passée de l'enseignante constitue une expérience inédite aussi bien pour elle que pour le chercheur. Après

le visionnement de la vidéo et la remise d'une version papier des extraits transcrits, l'attention est tout d'abord orientée vers les circonstances qui ont marqué les séquences de récapitulation.

## 5.2. Le répertoire didactique

Entretien	Analyse
<p>12. <b>wer.</b> amh d'accord et et d'après vous qu'est-ce qui justifie cette façon de procéder ou de clôturer l'activité d'expression orale Q cette manière de la clôturer de l'achever</p> <p>13. <b>wé.</b> ce qui justifie pour cette façon de procéder ou de clôturer l'activité de l'expression orale c'est c'est plutôt pour moi c'est une vision personnelle</p> <p>14. <b>wer.</b> d'accord et êtes-vous convaincue de du travail que vous avez fait Q voulez-vous procéder autrement à l'avenir = Q est-ce qu'il y a des points que vous cherchez vraiment à changer Q</p> <p>15. <b>wé.</b> oui je suis convaincue mais dorénavant euh même si les élèves arrivent à récapituler tout ce qui a été fait euh dorénavant je vais faire je le ferai moi-même à la fin de la séance + pour plutôt pour clôturer la séance d'expression orale dorénavant je ferai moi-même le je présenterai un récapitulatif pour pour mes élèves</p> <p>16. <b>wer.</b> d'accord donc merci euh</p> <p>17. <b>wé.</b> je vous en prie monsieur M...</p>	<p><b>Les motifs par ce que</b></p> <p><b>e/ Une vision personnelle de l'enseignante</b></p> <p>Le répertoire didactique de l'enseignant, nous le constatons dans la définition de Cicurel et Rivière et ici même, n'a pas une seule origine et la pratique réflexive en formation ne peut pas être l'unique contexte duquel il puise des atouts pour le développer. La verbalisation du motif de son action passée dévoile que la source qui l'a inspirée n'est rien d'autre que sa vision personnelle. Cet aveu est à mettre en relation avec la généralisation de son point de vue personnel sur la représentation qu'elle se fait au sujet de l'étape de récapitulation signalée plus haut.</p> <p><b>f/ Une question de conviction</b></p> <p>La même définition nous apprend que le répertoire didactique ne se rapporte pas seulement à des référents extrascolaires. Il peut être soutenu par des convictions personnelles. Même si le terme n'est pas très significative au plan pragmatique, nous pouvons à la limite le placer côte à côte avec la vision de l'enseignante. Il implique une certitude dans le gestion interactionnelle du résumé de l'activité d'expression orale qui contrecarre tout changement.</p> <p><b>Les motifs en vue de</b></p> <p><b>g/ Déconstruction du répertoire didactique</b></p> <p>Le répertoire didactique n'est pas une notion figée. Il se construit progressivement au fil des rencontres avec de nouveaux modèles didactiques dont l'expérience professionnelle qui le modifie (Cicurel, 2007 : 20). Malgré sa conviction, l'enseignante envisage une modification qui ne s'interprète pas comme une évolution touchant à l'étayage des apprenants quant à cette récapitulation mais plutôt comme un déconstruction du répertoire didactique dans la mesure où elle projette d'usurper le rôle interactionnel de ses apprenants en faisant le travail à leur place. Il s'agit là d'une spécificité de l'interaction didactique, note Bange : « c'est une caractéristique de la classe que, à la différence de ce qui se passe dans de nombreux types d'interaction (par exemple les consultations), les ouvertures et les clôtures [...] ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant » (1992 : 72).</p>

Cet extrait de l'entretien s'inscrit dans le prolongement direct du précédent et aucun segment n'a été censuré. Il s'agit de l'interroger sur

les motifs qui ont guidé le mode de clôture de l'activité d'expression orale et l'évaluation qu'elle en fait. L'examen de ses réponses permet de relever les ressources imperceptibles de son répertoire didactique et le sort qu'elle lui réserve dans des projets d'actions futures.

### 5.2.1 Ressources du répertoire didactique

Nous constatons sans surprise qu'aucune référence à la formation n'a été invoquée par l'enseignante afin de corroborer la mise en mot de sa réflexion qui nous a donné l'opportunité de découvrir la face opaque de son répertoire didactique en prenant connaissance des motifs qui le mettent en fonction.

#### a- Les motifs *parce que*

Les déclarations faites par l'enseignante renseignent sur la disponibilité de deux motifs qui ont contribué à la mise en place de son plan d'action. Ils se réduisent à une vision et une conviction personnelles. Ces motifs sont les témoins indiscutables de l'absence de formation poussant l'enseignant de façon générale à se fier à des repères liés à la représentation qu'il se fait de sa pratique enseignante.

#### b- Les motifs *en vue*

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. Ce *continuum* forge la pratique enseignante et enrichit en permanence son répertoire didactique. L'expérience vécue par l'enseignante interviewée lui a permis de prendre conscience de la difficulté d'une entreprise didactique qui vise à faire résumer oralement une leçon d'expression orale par les apprenants. Il semble que le risque d'un échec insurmontable auquel s'expose la leçon d'oral qui n'est pas correctement assumée par les apprenants dans sa phase de pré-clôture empêche l'enseignante d'envisager des moyens d'étayage à même de contourner les difficultés rencontrées. Les motifs *parce que* mettant en relief le caractère personnel de l'action de l'enseignante, viennent au secours des *motifs en vue* de qui sont orientés également vers un projet d'action futur basé sur une réflexion aussi personnelle et ne donnant aucune chance à une révision de sa pratique en se fiant à d'autres ressources (consultation d'un collègue) ou la création d'une nouvelle forme d'étayage (production d'un schéma facilitateur, alternance du code oral et écrit au tableau, mettre en vrac le résumé pour dissiper la complexité de la tâche, etc.). Le manque de perspective dû à l'absence de formation, a eu pour conséquence la préparation d'un

projet d'action qui a pour but de vider les séquences de récapitulation de leur finalité initiale avouée par l'enseignante, *bon euh l'activité de récapitulation est très importante pour moi euh c'est là où l'enseignant pourra voir si il a atteint son objectif ou ses objectifs ou pas* ; de priver les apprenants d'un atout incontournable dans le développement de leur compétence de communication en s'accaparant de leur rôle interactionnel, *dorénavant je vais faire je le ferai moi-même à la fin de la séance + pour plutôt pour pour clôturer la séance d'expression orale dorénavant je ferai moi-même le je présenterai un récapitulatif pour pour mes élèves* ; et enfin à rétrécir le répertoire didactique alors qu'il est recommandé à tout praticien de le redresser après chaque épreuve didactique.

## Conclusion

L'investigation sur le répertoire didactique par le biais d'un entretien en auto-confrontation simple a le grand mérite d'éclairer le chercheur sur la somme des zones muettes de l'action située. 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.

La connaissance possède fatalement une double biographie. Celle qui émerge au cours de l'action et exprime l'expérience personnelle des individus et celles typifiées qui proviennent d'un legs socialement approuvé. En s'exprimant sur l'origine sociale de la connaissance, Schütz affirme à juste titre que « seule une infime partie de ma connaissance du monde s'origine dans mon expérience personnelle. La plus grande partie vient de la société, elle m'est transmise par mes amis, mes parents, mes professeurs et les professeurs de mes professeurs » (1987 : 19). En contrepartie, le manque d'innovation qui a distingué les motifs *en vue de* de l'enseignante faisant écho aux motifs *parce que* accentuant le caractère personnalisé de la gestion de la séquence de pré-clôture, remet à la surface de notre problématique la dualité entre l'action d'enseignement livrée à elle-même et l'absence de formation. En appont, et dans une perspective de reproblématisation de cette question, il appert que la formation des enseignants, si elle a lieu, ne doit pas se borner à s'occuper exclusivement du *comment* restaurer leurs pratiques de transmission et l'application de procédés méthodologiques de type clinique à l'instar de l'auto-confrontation. Le répertoire didactique de l'enseignant qui peut hypothétiquement parlant s'inspirer de plusieurs modèles didactiques, tel « l'élève que l'on a été » (Cicurel, 2007 : 20), incite la recherche sur les interactions scolaires à investiguer sur le *répertoire d'apprentissage* de l'apprenant en langue étrangère.

Même si le concept est encore en phase de gestation, il mérite une attention toute particulière afin de permettre l'exploration du discours de l'apprenant dans sa phase post-active, et de-là à conjuguer deux répertoires, celui de l'enseignant avec celui de l'apprenant situant la formation et la recherche dans une approche plutôt co-actionnelle.

## Bibliographie

Amigues, R. 2003. « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». In Amigues, R., Faïta, D., M. Kherroubi (Éds.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, Skholê, hors-série 1, pp. 5-15.

Bange, P. 1992. « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». In D. Véronique (coord), *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Paris : Aile n° 1, Encrages, 72 p.

Bigot, V. 2002. *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique, analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat sous la direction de Francine Cicurel. Paris III :81 p.

Causa, M. 2003. « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère ». *Marges linguistiques*, M.L.M.S. éd : Saint-Chamas. septembre 2003 :pp 1-6.

Cicurel, F. 2007. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ». In I. Plazaola Giger et K. Stroumza (Éds). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, 20 p.

Cicurel, F et Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Filliettaz et M-L. Schubauer-Leoni (Éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université. pp.255-266.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, 38 p.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. 2000. « Entretiens en autoconfrontation : croisée une méthode en clinique de l'activité ». *Pistes*, revue électronique. Volume 2, n°1, pp. 1-7.

Clot, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 119 p.

Perrenoud, Ph. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur, pp. 30-31.

Schütz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens klincksieck, 252 p.

## Notes

<sup>1</sup> La notion de répertoire didactique « réfère à l'ensemble des ressources que possède un enseignant. Tout comme le sujet parlant dispose d'un répertoire verbal dans lequel il puise, le sujet enseignant dispose d'un ensemble de modèles d'actions, de sommes d'expériences, de convictions qu'il mobilise à l'occasion de sa pratique d'enseignement » (Cicurel et Rivière, 2008 : 264).

<sup>2</sup> En plus du schéma d'action commun à l'exemple de la connaissance par les participants que « l'interaction-cours s'ouvrira par une séquence d'ouverture, initiée par l'enseignant, avec salutations et probablement annonce du programme de travail du jour », s'adjoit à l'interaction didactique « un schéma (nous l'appelons ici le "scénario prémédité") prémédité unilatéralement par l'enseignant, qui participe également à la structuration locale et globale de l'interaction, et que l'enseignant a élaboré dans un cadre de réflexion didactique plus ou moins rigide » (Bigot, 2002 : 81).

<sup>3</sup> D'après l'analyse d'un entretien au sujet d'une leçon d'allemand racontée par un professeur du primaire, l'agir professoral équivaut à « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un savoir-faire à un public donné dans un contexte donné » (Plazaola Giger, 2007 : 37-56 in Cicurel, 2008 : 266). Il suppose donc l'existence d'un but ou d'une planification qui précède la phase de l'action qui la mettra en œuvre dont les motifs et les raisons peuvent être explicités conjointement grâce aux entretiens réflexifs et aux documents de préparation qui facilitent l'opération de didactisation des connaissances à enseigner.

<sup>4</sup> Le bricolage interactionnel intervient lorsque le processus de mise en application d'un schéma de production est bloqué. Il progresse dans des échanges visant l'ajustement de la parole de l'apprenant afin de le conduire à épouser la forme de discours prescrite par le schéma et qui peut aboutir ou échouer.

<sup>5</sup> Le schéma injonctif *Parlez encore* qui compte parmi les facteurs qui favorisent la progression du discours est défini par Cicurel comme « une incitation à préciser, approfondir, prolonger » (2011 : 38).

## Annexes

### Convention de transcription des interactions verbales

La convention de transcription adoptée s'inspire pour une bonne part de celle proposée par l'équipe de GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe et analyse discursive) tout en procédant à certaines modifications et ajouts par convenance personnelle. Le tableau ci-dessous contient les signes qui ne figurent pas dans la transcription de l'équipe de GARS.

Signes conventionnels et modélisation	Signification
(Q)	Signalement des questions
(/)	Auto-interruption
<b>M</b> ex : choi <b>Si</b>	Syllabe ou mot accentué
♪	Son bruisé
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
: ex : Il parti : ra	Allongement d'une voyelle

→ [ ] ex : [guliguli] → <i>dis-moi dis-moi</i>	Mot ou énoncé étranger à la langue suivi d'une traduction littérale en italique
[ ] ex : [stelo]	Prononciation défectueuse renfermant une transcription en API
<sup>a</sup> ex : d <sup>a</sup> main = demain	Élision d'une voyelle
<sup>o</sup> ex : pour <sup>o</sup>	Prononciation d'un schwa
_ (1 seconde) __ (2 secondes) ___ (3 secondes)	Au-delà de trois secondes la durée de la pause sera indiquée entre parenthèses
ç ex : éco ç <sup>e</sup> = école	Inachèvement d'un mot

### Nous proposons à présent la table des conventions de transcription :

1. Majuscules : pour les noms propres
2. interruption avec coupure de la bande ///
3. Incompréhensible : xxx (autant de x que de syllabes discernables)
4. Chevauchements .....
5. Multi-transcription /...,...../
6. Commentaire de l'observateur- transcripteur (....)
7. Amorce d'un mot + par exemple : vous ob + vous observez l'image
8. Discours rapporté : « »
9. Syllabation : ... mer...cre...di (id. : 34)

En complément à ces signes relatifs au protocole de la transcription, nous ajoutons les abréviations qui permettent de désigner les locuteurs tout en préservant l'anonymat. Il semble utile de faire remarquer qu'assez souvent, les enseignants interrogent les apprenants par leur prénom ou par leur nom de famille, lesquels font forcément corps avec l'enregistrement. Nous veillerons donc à ce qu'ils soient remplacés par des noms fictifs.

10. Pr : le professeur
11. G (Ahmed) : élève identifié par son prénom
12. F : fille
13. G : garçon
13. F/G (?) : élève non identifié(e)
14. Aps : plusieurs élèves

### Convention de transcription de l'entretien

Les principaux signes qui vont faciliter la lecture de nos entretiens tels que symbolisés dans la transcription des extraits de cours et d'entretiens de l'équipe DELCA :

- 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 : 22)

La même équipe utilise pour la distinction des tours de parole dans l'entretien des numéros dans un ordre croissant tout comme dans la transcription des interactions scolaires. À cette liste de signes conventionnels nous rajoutons d'autres marques qui puissent aider à interpréter les entretiens et à identifier les interlocuteurs :

- 9- Q : question
- 10- ..... : chevauchement
- 11- I : inachèvement
- 12- <> : commentaire de l'interviewer
- 13- ↓ : intonation descendante
- 14- 1 : le numéro des tours de parole est mentionné en chiffre et en gras
- 15- wer : l'interviewer
- 16- wé : l'interviewé