

Le désir didactique et les obstacles rencontrés lors de l'activité de l'oral. Cas de 3^{ème} année de licence de français à l'université de Mostaganem

الرغبة التعليمية والعقبات التي تواجهها أثناء نشاط التعبير الشفهي حالة الدراسة السنة الثالثة لسانس قسم اللغة الفرنسية بمستغانم

Auteur A (SETTOUF Mohammed)* Auteur B (BENSEKAT Malika)

E-Mail: mohammed.settouf@univ-mascara.dz *bensekat_malika@yahoo.fr

L'université, et L'établissement de L'auteur A : Université Mustapha Stambouli de Mascara

L'université, et L'établissement de L'auteur B : Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

تاريخ النشر: 2019/03/19

تاريخ القبول: 2019/02/08

تاريخ الإرسال: 2018/12/05

Résumé : Notre recherche s'intéresse au désir didactique d'une enseignante universitaire et son groupe d'étudiants en troisième année licence de français à l'université de Mostaganem. L'objectif de cette recherche est d'identifier les différents obstacles qui entravent le désir didactique de l'enseignant. Ce dernier se trouve souvent obligé de s'opposer à la transgression ou d'accepter un détournement de son action préconçue. L'observation et l'analyse des interactions en classe se situent dans une méthodologie de travail axée prioritairement sur les principes de l'analyse conversationnelle. Notre expérimentation est réalisée à partir d'un enregistrement audio-visuel de l'interaction verbale en classe de langue et d'un entretien d'auto-confrontation simple. Nous clôturons notre article par des propositions permettant de surmonter les obstacles qui font face au désir didactique de l'enseignant.

Mots-Clés : désir didactique ; obstacle ; action préconçue ; interaction ; résistance ; tolérance.

ملخص: يهتم بحثنا بدراسة الرغبة التعليمية للأستاذ الجامعي ومجموعة من الطلاب في السنة الثالثة لسانس اللغة الفرنسية. الهدف من هذا البحث هو تحديد العقبات المختلفة التي تعيق الرغبة التعليمية للأستاذ. هذا الأخير ملزم بمعارضة التجاوز أو قبول تغيير الخطة المرمجة مسبقا. ملاحظة وتحليل التفاعلات داخل القسم يندرج ضمن منهجية عمل تركز في المقام الأول على مبادئ التحليل التحادثي. هذا وتتكون تجربتنا من تسجيل سمعي بصري للتفاعل اللفظي داخل القسم ومقابلة بسيطة ذاتية المواجهة. في الأخير نختم مقالنا باقتراحات للتغلب على العوائق التي تحول دون رغبة التعليمية للأستاذ.

الكلمات المفتاحية: -رغبة التعليمية- عائق- عمل مسبق- تفاعلية - مقاومة - تسامح

Abstract: The current research seeks to inquire about the didactic desire of university teacher and her group of third year undergraduate students. The objective of this research is to identify the different obstacles that hinder the didactic desire of the teacher. This one is obliged to oppose the transgression or to accept a diversion of his preconceived action. Observation and analysis of interactions in the classroom are in a work methodology focused primarily on the principles of conversational analysis. Our experiment consists of an audio-visual recording of verbal interaction in languages classroom and a simple self-confrontation. Our article is concluded with some recommendations and implications to remedy the obstacles that hinder the didactic desire of the teacher.

Keywords: didactic desire - obstacle - preconceived action – verbal interaction – teacher's resistance - tolerance

1. Introduction

La notion du *désir didactique*¹ se définit selon Cicurel comme « une pulsion à transmettre des savoirs » (Cicurel, F, 2011, p. 176) dans les meilleures conditions possibles. 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 sont 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 lieu 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 d'entretenir avec les enseignants permet de découvrir comment ces acteurs se justifient de plusieurs représentations et tendances dans leurs pratiques d'enseignement en classe.

La gestion de l'activité de l'oral à l'université est devenue problématique en raison des programmes flous, laissés souvent à la liberté des enseignants, différents d'une université à une autre. L'avènement du système LMD risque donc 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, pour découvrir ce qui se passe réellement en classe. L'enseignement de l'oral à l'université est un exercice très complexe surtout en l'absence de programmes précis. Il est donc important d'apporter quelques études réflexives sur ce terrain peu connu. Nous avons donc projeté d'examiner le désir didactique de l'enseignant et les difficultés rencontrées lors de l'activité de l'oral d'une enseignante de français à partir d'une observation directe qui a fait l'objet d'un entretien. Pour réaliser cette enquête, nous sommes parti de l'hypothèse que l'action enseignante est souvent contrariée par une série d'obstacles. Ces obstacles obligent l'enseignant à trouver des solutions dans l'immédiat, car c'est dans le vif de l'interaction que les décisions doivent être prises. Ce travail d'enquête nous permet d'identifier les obstacles qui entravent l'action d'enseignement via les commentaires fournis par l'enseignante interviewée sur sa propre action.

2. Cadre théorique

En s'exprimant sur l'origine de *l'agir professoral*² 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 de l'enseignant » (Lahir, B, 1996, p. 75). L'agir professoral renvoie à priori à toute action didactique. En effet, Sensevy propose une définition simplifiée à cette appellation : « 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 » (Sensevy, G, 2007, p. 14). Mais en tant que notion l'agir professoral a été façonné par le groupe de l'IDAP (Interaction Didactique et Agir Professoral). Cicurel assimile 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 simultanée, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit d'adapter à eux » (Cicurel, F, 2011, p. 119). 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 déployer par l'enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le pousse à agir de telle ou telle manière » (Cicurel, F, 2011, p. 52).

Tout enseignant sait qu'une *activité didactique*³ est conçue à partir d'un plan qui peut être précis ou parfois d'un simple canevas (Cicurel, F, 2011, p. 125). Il sait donc où il va en suivant un programme. L'anticipation sur le devenir de l'action des enseignants n'est pas à l'abri des chercheurs. Dans une analyse des séquences d'une action enseignante, Cicurel a inféré des principes distinctifs de l'agir professoral dont le plus remarquable nous apprend que « l'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la procède et qui est remarqué par la préparation du cours ». Pour l'auteur, « un cours de langue est une action planifiée ; lorsque le professeur entre en classe, son action est déjà commencée : préparation du cours, anticipation du scénario didactique etc. » (Cicurel, F, 2005, pp. 185-187).

Cependant, l'enseignant suit son cours dans la confrontation permanente avec le dire de l'autre ou parfois son indifférence. Dans ce cas, Perrenoud nous explique les revers de la planification de l'action enseignante. D'une part, il ne nie pas le fait de pouvoir préparer et de façon circonstanciée tout ce qui advient en classe. D'autre part, il plaide pour une alternative qui consiste à accepter les événements en admettant qu'on sera régulièrement conduit à « être à côté de la plaque, non par incompetence, mais face à l'imprévu » (Perrenoud, Ph, 1996, p. 75). Donc, l'hypothèse du degré zéro de risque dans l'action professorale n'existe pas. La maîtrise des événements accidentels révèle chez le même auteur la possibilité de l'être humain de faire face à la grande majorité des imprévus par la régulation anticipatoire qui intègre l'événement imprévu au plan. Le tout sécuritaire chez l'enseignant est en somme un principe clé et ne peut qu'occuper une place de premier ordre dans son agenda pré-pédagogique.

Dans ce cas, l'enseignant fait appel à un détournement, en appliquant des stratégies sur le champ. Il est obligé de trouver des solutions dans l'immédiateté de l'interaction. L'action pédagogique n'est donc pas monolithique, c'est un ensemble de choix d'actions à effectuer dans un laps de temps, actions qui doivent permettre de maintenir un équilibre entre une relative liberté de la parole des apprenants et l'action enseignante préconçue.

Nous situons notre recherche dans une approche interactionnelle qui permet une analyse qualitative des discours en classe. A cette approche s'ajoute une approche actionnelle qui s'intéresse d'une part, à la face apparente directement observable dans l'interaction didactique et d'autre part, à la face dissimulée dont l'accès explique les motifs inavoués de l'enseignant. Selon Cicurel & Rivière, 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 ». (Cicurel, F & Rivière 2008, p. 255)

3. Méthodologie de recueil des données

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 différents d'une université à une autre. 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.

Les recherches en didactique portant sur la compréhension de l'agir professoral ont poussé cette dernière à faire une extension quant à ses présupposés théoriques en rendant possible la juxtaposition de l'interaction et de l'action. A cet effet, les observations et l'analyse des interactions en classe se situent dans une méthodologie de travail axé prioritairement sur les principes de l'analyse conversationnelle, qui forme l'un des prestigieux courants de l'interactionnisme. Pareillement, la réalisation des entretiens réflexifs et l'analyse des discours des enseignants s'inscrivent dans une approche actionnelle. L'analyse conversationnelle née dans le sillage de l'ethnométhodologie obéit à certains principes fondamentaux qui rendent opérationnelle notre démarche sur le terrain. Ces principes se résument par Bange dans la définition qui suit :

« 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 » (Bange, P, 1992, p. 16).

Notre expérimentation a eu lieu le 23/01/2017 à 13h : 00 avec un groupe d'étudiants de la troisième année licence, au département de français de l'université de Mostaganem. Ce groupe se compose de 24 étudiants dont 20 filles et 04 garçons. 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 allons les disposer afin de les préparer à cet événement. L'enseignante, titulaire d'un magister depuis 5 ans, a fait visionner à ses étudiants une vidéo dont le thème était « euthanasie ». Cette projection a fait le débat de toute la séance qui a duré une heure et demie.

Notre enquête a pour but d'identifier les obstacles que rencontre l'action professorale. Le fait d'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 » (Cicurel, F & Rivière, V. 2008, p. 261).

L'enregistrement audiovisuel nous a permis de mettre l'enseignante en confrontation avec sa propre action lors d'un entretien semi-directif. Cet entretien qui a duré 15 minutes a eu lieu le 07/03/2017 à 09 heures. Pour des raisons éthiques, l'enseignante interviewée a 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.

L'entretien nous a permis d'obtenir une réflexion de l'enseignante sur sa prestation. Cette pratique renvoie selon Perrenoud à un processus de réflexion sur sa propre action. Il démontre

« deux processus mentaux qui coïncident avec le moment de l'action en s'interrogeant sur ce qui est en train de se produire ou ce qui pourrait se produire à l'idée d'y réfléchir rétrospectivement » (Perrenoud, Ph, 2001, pp. 30-31). Amigues ajoute que l'auto-confrontation « consiste à recueillir le point de vue de l'intéressé en le confrontant à des traces de son action passée » (Amigues, R. & Faïta, D, 2003) et qu'entre autre chose, cela peut se présenter sous la forme de notes écrites, de retranscription et de bande audio ou sous une forme audio-visuelle. La confrontation simple implique un seul sujet « confronté aux images de sa propre activité et le chercheur auquel il adresse des commentaires » (Clot, Y., Faïta D., Fernandez M., & Scheller, L. 2000). Nos enregistrements sont transcrits selon les conventions de l'équipe de (GARS), Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, tout en apportant quelques modifications pour une meilleure interprétation des séquences compte tenu du contexte exolingue dans lequel elles sont produites.

Notre corpus se définit par l'ensemble des séquences transcrites du cours enregistré et les commentaires fournis par l'enseignante sur son désir didactique et les différentes catégories d'obstacles rencontrés. En effet, ces obstacles obligent parfois l'enseignante à agir contre ce qu'elle a l'habitude de faire. A travers ses commentaires, nous observons à plusieurs reprises l'apparition des éléments contradictoires. Cette situation permet à l'enseignante de découvrir quel lien ou distance existent entre pratiques et principes : continuité, contradiction ou rupture.

Analyse des données

4.1 Désir didactique et difficultés rencontrées dans le discours de l'enseignante

Nous allons identifier dans les commentaires de l'enseignante les obstacles qu'elle rencontre lors de l'activité de l'oral. Ces obstacles entravent en grande partie son désir didactique.

4.1.1 Le désir de l'enseignante

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'enseignante	Identification de son désir didactique
<p>10 Wé : 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>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</p>
<p>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 pour lever ce tabou</p> <p>20. Wer : justement à un moment donné vous avez dit et si vous n'étiez pas musulmans Q</p> <p>21. Wé : ou alors [...]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.</p>	<p>je voulais semer ce malaise ce malaise pour lever ce tabou</p> <p>et donc j'essaie à travers certains sujets tabous 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.</p>

A travers ces trois extraits, nous constatons que le désir de cette enseignante est de susciter chez ses apprenants l'envie de débattre autour de 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 et d'aller vers l'universalisme et la scientificité des arguments donnés. Pour elle, ce genre de débat crée une marche de tolérance et permet l'ouverture sur l'autre en abordant des sujets corsés et un peu philosophiques. Dans sa thèse de doctorat, 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). »

4.1.2 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.

Extrait de l'entretien

25. Wer : A votre avis, comment trouvez-vous les échanges qui ont ponctué la structuration de l'activité orale que vous avez présentée 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 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 est-ce que je vous le dis en arabe Q non le but c'est de me le dire en français

Identification de la difficulté rencontrée

- a. ils manquent de mots de vocabulaire pour exprimer toutes leurs idées
 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
 c. je pense que parfois ils me disent madame j'ai compris est-ce que je vous le dis en arabe Q

Ici on voit que les étudiants souffrent d'un déficit en 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.

- b- Des obstacles liés à *l'interaction* en classe qui s'effectue devant un public apprenants dont il s'agit de susciter l'intérêt afin de maintenir l'interaction.

Extrait de l'entretien

32. 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'expriment pas SUFFISAMMENT à l'oral

36. 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 heu voilà n'interviennent plus

Identification de la difficulté rencontrée

- 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
- 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
- si je ne fais pas il faut beaucoup de souplesse sinon ça heu les étudiants se referment et ne heu voilà n'interviennent plus

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 au moins de maintenir l'interaction, susciter l'intérêt de son public et le faire participer.

- c- Des obstacles *liés au volume horaire* consacré à l'activité de l'oral.

Extrait de l'entretien

30. 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

31. Wer : c'est une heure et demie par semaine Q

32. Wé : une heure et demie par semaine + heu voilà c'est inqualifiable pour moi ça devrait au moins être au moins être cinq heures et demie trois séan : 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 sont juste une trentaine et là il y avait des absents tout le monde ne peut pas prendre la parole et s'exprimer et reço 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 a plusieurs étudiants qui font de la figuration + et ce 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'expriment 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

Identification de la difficulté rencontrée

- une heure et demie le volume horaire accordé à cette matière je le trouve ridicule

b. en heure et demie voila 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

c. 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

d. 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 horaire à partir de la première année

Le principal obstacle est le volume horaire consacré à l'activité de l'oral. Dans le premier extrait, l'enseignante considère que 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 le plus de volume horaire à partir de la première année licence pour que les étudiants puissent parler 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 ?

Extrait de l'entretien

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 leurs donne des vidéos quand je leur donne des liens ils le font voila 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 voila c'est-à-dire c'est le monde numérique c'est à moi de m'adapter donc à ces TICE

Identification de la difficulté rencontrée

a. 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. mais quand je leurs donne des vidéos quand je leur donne des liens ils le font voila 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 voila c'est-à-dire c'est le monde numérique c'est à moi de m'adapter donc à ces TICE

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.

5. Le désir didactique entre planification et transgression

5.1 Le désir didactique planifié

Les extraits suivants nous montrent 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 » (Schütz, A, 1987, p.53). Mais la transmission de langue 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*. (Filliettaz, L, 2002, p. 22). 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*⁴.

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 du 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 dont le thème était 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

Extrait 2

44. **Aps** : oui

45. **Pr** : présentez-moi ces trois personnes

46. **Apte** : le journaliste

47. **Pr** : alors le journaliste

48. **Aps** : le médecin

49. **Pr** : le médecin et la dame c'est qui cette dame **Q**

50. **Aps** :

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. **Ap** : 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^{atit} 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***

Au début de son cours, l'enseignante présente son plan de travail. Elle a indiqué en amont de son action d'enseignement que l'emploi de la vidéo a pour but de débattre autour du thème qu'elle a choisi « ***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*** ». À travers cette planification, l'enseignante tente de favoriser l'accroissement des connaissances de ses étudiants pour qu'ils prennent position en donnant des arguments solides. Après avoir visionné la vidéo et expliqué son contenu, elle leur demande de fournir un ou deux arguments parce qu'ils devraient avoir un minimum d'informations pour prendre position. « ***mais maintenant vous avez une plus grande information et donc vous pouvez peut être un peu - - prendre position*** », « ***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*** ». La progression de l'interaction de l'extrait 2 montre clairement la planification de l'action qui s'achève par une demande de prise de position dans le tour de parole.

5.2 Transgression et résistance

Extrait 3

205. **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

206. **Apte** : donc heu xxx

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

- 208.Apte : je dis non parce que *je vais relier ça à la religion*
- 209.Pr : ah donc si ta religion n'avait parlé de ça qu'est tu aurais pensé Q
- 210.Apte : j'ai dit non parce que c'est heu - - la religion interdit ça
- 211.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
- Extrait 4**
- 237.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*
- 238.Pr : de cette personne
- 239.Apt : de cette personne
- 240.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
- 241.Apt : contre l'ata : l'eutha : heu
- 242.Pr : l'euthanasie
- 243.Apt : l'euthanasie
- 244.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 Q quel argument tu peux donner Q tu m'as compris Q bien
- 245.Apt : la science est xxx
- 246.Pr : donc c'est l'espoir tu vas jouer sur l'espoir tu vas leur dire qui Q - - répète ta phrase tu veux nous dire la science
- 247.Apt : la science est heu
- 248.Pr : laisse-le chercher ses mots à chaque fois Zine passe tu commençais à rigoler laisse-le trouver ses mots - - cherche tes mots
- 249.Apt : jusqu'à heu jusqu'à une heu
- 250.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

Nous observons, dans les extraits 3 et 4, l'émergence des éléments qui ont perturbé ce qui a été planifié par l'enseignante. L'étudiante utilise l'argument religieux en 208 pour consolider sa prise de position «*je vais relier ça à la religion*». Elle ne modifie pas totalement le thème abordé, mais elle introduit un élément qui limite son champ de réflexion. Devant cette tentative de *transgression*⁵, l'enseignante résiste et ne se laisse pas aller à ce qui lui est proposé en 237 «*donc ça n'a rien à voir avec la religion*». Le même cas se produit dans l'extrait 4. L'étudiant choisit l'argument religieux pour défendre son point de vue «*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*». Mais dans ce cas, l'enseignante saisit l'occasion pour en faire un objet de méditation du savoir à transmettre grâce à sa *flexibilité communicative*⁶. Elle lui explique que l'aspect religieux diminue la force de son argument parce qu'il ne concerne qu'une communauté précise «*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». Dans le tour de parole 250, l'enseignante développe l'idée d'un apprenant qui choisit la science comme argument pour élargir le champ de réflexion de ses apprenants qui représente pour elle l'action planifiée en amont de son cours.

6. Résultats et discussion

Nous remarquons que la transmission des contenus ne peut se réaliser que dans le vif de l'interaction qui ne se fait pas sans résistance. Elle est constamment tiraillée par un risque de déplanification. Donc c'est à l'enseignant de choisir d'aller sur le chemin de traverse et l'exploiter ou de s'en tenir à ce qui a été prévu.

Ce clivage entre ce qui est prévu et ce qui surgit d'une manière imprévue fait partie de l'agir professoral quotidien des enseignants. En effet, lors de son aut-commentaire, l'enseignante exprime un fort regret que ce qui était prévu n'a pu être réalisé. Les verbalisations révèlent fréquemment la manière dont l'action projetée par l'enseignante se heurte aux difficultés de ses apprenants et au volume horaire insuffisant. Il faut alors adapter le projet de départ ; soit s'opposer à la demande de ses apprenants ; soit accepter un détournement des plans de départ.

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 se réaliser. À travers les justifications, les regrets, les recherches des raisons pour lesquelles l'action n'a pas pu se réaliser, nous constatons l'envie très forte ressentie par l'enseignante pour que l'action réussisse, que ce qu'elle a décidé d'enseigner soit appris.

Conclusion et perspectives

L'action enseignante, rencontre constitutivement 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 ». L'obstacle majeur qui entrave en grande partie le désir de l'enseignante est 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 d'enseigner 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 (modèle, stratégies ...) pour se rapprocher d'un type d'enseignant « modèle ».

Il est donc recommandé de consacrer un volume horaire suffisant permettant d'atteindre en grande partie les objectifs de l'activité de l'oral. Le volume horaire remet à la surface les programmes conçus à l'université qui restent flous et qui manquent de la coordination entre les enseignants qui assurent la même matière (l'expression orale dans notre cas). La conception d'un programme commun et coordonné dans la matière de l'oral mérite une attention particulière afin d'accorder plus de volume horaire à cette activité, de choisir minutieusement des supports motivants et d'établir des objectifs précis dans une continuité qui se progresse durant les trois années de licence.

Bibliographie

- Amigues, R., Faïta, D. (2003) *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Eds..Skholè, hors-série n°1.
- Azzeddine MAHIEDDINE, (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*
- Bange, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. L.A.L. Hatier/ Didier . Paris.
- Bigot, V., & Cadet, L. (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve.
- Cicurel, F. Paris (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir professoral » In Bigot, V & Cicurel, F, *Les interactions en classe de langue*. Le français dans le monde.

- 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.
- Cicurel, F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier,.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez M., & Scheller, L. (2000). Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique, 1*, mai. En ligne : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Filliettaz, L. (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec, Éditions Nota bene.
- GERMAIN, C. (1994). « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère » in les Carnets du Cediscor 2, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Lahire, B. (2011), « l'acteur entre disposition et contexte d'action », In Bigot, V & Cadet, L, *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris.
- Perrenoud, Ph. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Schütz, A. (1987), *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens klincksieck.
- Sensevy, G. (2007), « Des catégories pour comprendre et décrire l'action didactique » In Sensevy, G & Mercier, A, *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R.

Annexes

Convention de transcription des interactions verbales

Nous adoptons les conventions de transcription de l'équipe de GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe et analyse discursive), avec quelques aménagements convenables à notre corpus. Le tableau ci-dessous montre les signes qui ne figurent pas dans la convention de l'équipe de GARS.

Signes conventionnels et modélisation	Signification
(Q)	Signalement des questions
(/)	Auto-interruption
M ex : un SOULAGEMENT	Syllabe ou mot accentués
♪	Son bruisé
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
: ex : il parti :ra	Allongement d'une syllabe
→ [] ex : [saha] → d'accord	Mot ou énoncé étranger à la langue française suivi d'une traduction littérale en italique
[] ex [æe.fy.ze]	Prononciation défectueuse renfermant une transcription en API
^a ex p ^a tit = petit	Élision d'une voyelle
°	Prononciation d'un schwa
_ (1 seconde) _ _ (2 secondes) _ _ _ (3 secondes)	Au-delà de trois secondes la durée de la pause est indiquée entre parenthèses.
¢ peren ¢ = parenthèses	Inachèvement d'un mot

La table ci-dessous présente les conventions de transcription :

1. MAJUSCULE : mot ou syllabe accentuée
2. Incompréhension : xxx (autant de x que de syllabes discernables)
3. Multi-transcription /..., /
4. Chevauchement
5. Commentaire de l'observateur-transcripteur (...)
6. Amorce d'un mot + par exemple : eutha + euthanasie
7. Discours rapporté : « »
8. Syllabation : ...Abso...lu...ment

9. Les passages ciblés pour faire l'objet d'une analyse sont en gras et en italique.

10. Pr : professeur

11. Ap : garçon

12. Apte : fille

13. Aps : groupe d'apprenants

Nous ajoutons deux autres signes qui permettent d'interpréter les entretiens et d'identifier les interlocuteurs.

14. **Wer** : interviewer

15. **Wé** : interviewé

¹ **Désir didactique** : Ce désir didactique serait donc défini comme « une pulsion à transmettre des savoir » dans les meilleures conditions possibles. C'est ce que tout enseignant désire réussir à faire quelles que soient les conditions. (Cicurel, 2011 : 176).

² **Agir professoral** : L'agir professoral est 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 « pouvoir savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il s'agit de l'exécution d'une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre des dires des apprenants et doit s'adapter à eux (Cicurel, 2011 : 119).

³ **Activité didactique** : L'activité didactique est considérée comme l'unité d'analyse de l'enseignement (compréhension orale, explication de vocabulaire, par exemple). Les acteurs d'une situation de classe ont des représentations savantes ou spontanées de l'activité proposée » (GERMAIN, C, 1994).

⁴ **Planification** : 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.

⁵ **Transgression** : 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 encourager⁵ aussi (Bigot, V., Cadet, L. 2011, p. 66).

⁶ **Flexibilité communicative** : 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).