

QUELLES POSTURES ENSEIGNANTES FACE AUX OBSTACLES DE L'AGIR PROFESSORAL ?

Hassam Asmâa

Doctorante en didactique

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Bensekat Malika

Université Abdelhamid Ibn-Badis de Mostaganem (Algérie)

Résumé :

Le domaine dans lequel s'inscrit ce travail est celui de l'action enseignante. Lors de l'accomplissement de la tâche didactique, il existe des freins, des contrariétés. Pour tenter de les surmonter, l'enseignant, au moment des interactions en classe, bien souvent, a recours à des stratégies et des postures propres à lui. Nous nous intéressons à l'identification des obstacles qu'il rencontre et comment il prend des résolutions face à ces obstacles. Ce travail constitue une contribution modeste aux travaux sur l'agir professoral.

Mots- clés : Interaction, agir professoral, tâche didactique, obstacles, postures.

85

Abstract:

The field in which this work is written is that of the teaching action. During a didactic task some obstacles appear. So the teacher aims to overcome those impediments by implementing strategies and using them during class teaching especially when interacting with pupils. Our work focuses in identifying the encountered obstacles with proposed solutions and strategies to better face them. This work constitutes a modest contribution to professorial act works.

Key-words: Interaction, teaching act, obstacles, didactic task, postures.

Introduction

Le présent travail s'intéresse aux pratiques des « interactions didactiques », c'est-à-dire « les modalités de transmission en rapport avec l'objet enseigné » (Cicurel, 2011 : 11) et se focalise plus particulièrement sur l'enseignant dans son désir de transmettre.

L'interaction est une action complexe qui se traduit par une part d'incertitude, puisque l'enseignant a affaire au même moment, à des situations qui ne sont pas semblables : le programme prescrit, les apprenants, les stratégies à mettre en œuvre. Il est amené, bien souvent, à prendre des décisions opérationnelles face à des contraintes qu'il rencontre.

Lors des transmissions de savoirs, l'enseignant est confronté à plusieurs facteurs qui entravent l'action enseignante ; ce qui l'incite, pour y faire face, à adopter des stratégies, une posture. Ceci nous amène aux questions suivantes : Quels sont ces obstacles qui entravent la tâche didactique de l'enseignant ? Quelles postures enseignantes face à ces obstacles ?

1. Cadre théorique de la recherche

Notre orientation théorique porte principalement sur les travaux relatifs aux interactions en milieu professionnel, notamment ceux de (Filliettaz, 2002) qui propose une théorie des interactions entre l'action et le discours, ceux de (Kerbrat - Orecchioni 2005) qui considèrent que le discours-en-interaction n'est pas réduit à l'alternance des tours de parole mais comme étant un moyen de « transfert de la parole ».

Les travaux de (Cicurel 2011) sur l'agir professoral qui le définit comme étant « 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 » et également ceux de (Bigot & Cadet, 2011) qui se questionnent sur les sens que donnent les enseignants à leur action et à celle de leurs apprenants, lorsqu'ils sont confrontés aux interactions qui se développent dans leurs cours. Les travaux de (Tochon, 1993) sur la pensée enseignante s'intéressent à l'enseignant expert, notamment sa gestion de « l'imprévu ».

Nous nous sommes référés également à la théorie pragmatique de Schütz, faisant référence au monde de la vie quotidienne en considérant l'acteur qui, engagé dans la situation d'action, s'appuie sur les modèles sociaux et sur les expériences d'activités déjà vécues et réalisées.

La raison qui justifie cette confluence de courants disciplinaires est en rapport étroit avec la nature même de l'objet de ce travail : les pratiques enseignantes nous semblent puiser sur cette rencontre entre actions, discours et pensée. Ces trois aspects différents ne peuvent pas être décrits sans l'intégration de disciplines comme la psychologie, la sociologie et l'ergonomie. En aucun cas notre analyse ne pourrait faire fi des apports essentiels des courants de l'analyse conversationnelle et de la microsociologie goffmanienne.

Enfin, ce travail tente de relier et de faire converger les divers paradigmes vers la perspective sociologique de l'agir.

2. Cadre méthodologique

Notre étude concerne quatre enseignantes de français langue étrangère (FLE) de l'enseignement secondaire et touche les trois niveaux (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année). Ces enseignantes sont rattachées à trois lycées situés dans la ville d'Oran : Le « Lycée Abou Baker Belkaid » quartier de Bir-El-Djir, le « Lycée Moulay El Hassan » Hai Yasmine, et le « Lycée Allal Sidi Mohamed » Saint Charles. Nous nous sommes référés à aucune sélection préalable quant au choix des enseignants à enquêter ni même des niveaux enseignés. La seule condition était d'espérer une acceptation de l'enseignant concernant le déroulement de l'enquête. Celle-ci devait concerner au départ treize enseignants et nous avons dû revoir à la baisse le nombre, pour arriver à quatre enseignantes ; et ce eu égard aux difficultés rencontrées : quelques enseignants ont accepté puis se sont ravisés quand nous avons évoqué la nécessité de filmer leurs cours et de les confronter à leurs propres actions d'enseignement.

Le déroulement de l'enquête s'est fait en deux étapes à savoir l'observation : contact avec les enseignantes de français dans leurs classes avec filmage de la séance de cours suivie d'un entretien d'auto-confrontation, permettant la représentation des enseignants de leur action par le biais de la verbalisation. Dans notre analyse, chaque enseignante est désignée par un identifiant (E1, E2, E3, E4).

Etape 1 : Observation

Nous avons effectué au cours de cette étape huit enregistrements audio - vidéo des séances de cours de français à l'ensemble des enseignantes de notre corpus ; chaque enseignante a été filmée à deux

reprises et dans deux niveaux différents. Le but étant de les mettre en confrontation face à leur propre action qui vise bien entendu l'apprentissage.

Etape 2 : Entretien d'auto-confrontation

Un entretien d'auto-confrontation a été mené auprès des quatre enseignantes et enregistré au moyen d'un enregistreur audio. Huit séances de cours ont été filmées ; chaque film vidéo a donné lieu à un entretien d'auto-confrontation simple afin de révéler la représentation de l'enseignant de sa propre action ; et mettre en mots « la grammaire de son agir » (Cicurel, 2011) par rapport à la méthode ergonomique.

La phase consacrée à l'observation et aux entretiens d'auto confrontation (EAC) a été effectuée tout au long de l'année scolaire 2015/2016 ; Les séances de cours et des entretiens (EAC) ont été transcrits intégralement, d'après la convention de transcription du Laboratoire Interaction Didactique et Agir Professoral (IDAP)⁶⁶ de l'université de Paris III. Le choix de ce modèle correspond aux objectifs de notre recherche.

3. Analyse

L'action enseignante ne se déroule pas de manière linéaire. La dynamique de l'action surprend bien souvent et peut mener l'enseignant à buter contre des obstacles. Il faut entendre par ce terme tout ce qui empêche d'avancer ou retarde une action.

Il apparaît que ces contraintes sont de nature endogène et font partie intégrante des flux de l'action. L'enquête menée a pour but de mettre en évidence les obstacles rencontrés par les enseignants lors du déroulement du cours « l'action enseignante, on le sait, rencontre constitutivement des obstacles et il ne peut en être autrement, car il existe des contraintes liées à l'action elle-même, qui est une action visant l'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 177) mais également de voir quelles postures les professeurs adoptent-ils pour surmonter ces entraves empêchant le désir de transmettre.

Dans le cadre de cet article, nous avons essayé d'identifier quelques obstacles qui nous ont parus pertinents par rapport à leur récurrence d'apparition dans le corpus : difficultés liées à la langue, respect de la planification, sollicitation des enseignants, aspect matériel, situation de doute ; ensuite d'analyser les verbalisations des enseignants « si mystérieuse que soit l'action humaine, on ne saurait renoncer à prendre en compte l'interprétation que les individus eux-mêmes donnent de leurs comportements » (Bigot & Cadet, 2011 : 28).

3.1. Difficultés liées à la langue

L'enseignant de langue possède une relation très intime avec la langue qui est l'objet à vouloir transmettre. Pour cette raison, sa mise en œuvre, en classe, demande une compétence langagière afin de mieux la faire acquérir ; il est amené à la simplifier dans le but de la rendre accessible aux apprenants.

L'enseignant doit avoir des compétences discursives c'est-à-dire mettre en place des stratégies permettant de mieux diffuser l'information, lutter contre l'intercompréhension en utilisant la reformulation, la répétition, des reprises, des explications. Le but est d'arriver à communiquer un savoir d'une manière plus simple « le discours du professeur est celui de tout pédagogue, il lui revient de « didactiser » la matière à enseigner, de lui imprimer des transformations afin de la rendre accessible » (Cicurel, 2011 : 167).

⁶⁶Voir en annexe la convention de transcription du laboratoire (IDAP).

L'extrait ci-dessous exprime les difficultés de langue rencontrées par l'enseignante E1 avec des élèves de terminale qui ne maîtrisent pas le mode impératif et la grammaire d'une manière plus générale ; elle met en mots les obstacles et les solutions pour y remédier.

TP ⁶⁷	Séance « Injonction directe : l'impératif » ⁶⁸	Commentaire Enseignante E1 ⁶⁹
97A _s	<u>Restez en contact avec vous amis</u>	C'était par rapport à la question les jeunes doivent rester en contact avec leurs aînés leurs à la forme impérative *twali* vos donc <i>ya beaucoup de choses qu'ils ignorent</i> *mechi* ils les ignorent ils les ont oublié parce qu'ils ne les utilisent pas ya pas de question de grammaire + et c'est ce qui fait que <i>la langue se perd</i> c'est parce que ya pas de pratique de langue + moi personnellement je pense qu'il faudrait revenir un petit peu à la méthode traditionnelle *chwiya* grammaire *chwiya* conjugaison + ah c'est très important et \ce qui est important pour moi c'est de travailler la production / libre en classe pas seulement le compte rendu le compte rendu le compte rendu <i>ils savent pas faire de compte rendu moi personnellement je travaille l'expression libre</i> avec les élèves et je leur conseille toujours au bac de prendre la production libre + parce que vous êtes libre de dire ce que vous voulez surtout quand c'est de l'argumentation+ par contre le compte rendu il faut il faut avoir bien compris le texte euh connaître avoir un certain bagage des mots spécifiques
	Restez en contact /	
98E ₁	<u>Avec vos amis</u>	
99A _s	= aînés aînés	
100A _f	aînés aînés *machi* ⁷⁰ amis + avec	
101E ₁	VOS aînés très bien + restez en contact les jeunes restez avec VOS VOS *machi* VOUS + d'accord c'est pas la même chose vous c'est un pronom personnel vos c'est : : : quoi ? c'est quoi VOS /	
102A _f	= mes tes ses	
103E ₁	oui c'est quoi mes tes ses ma ta sa /	
	pronominal + hein	
104A _f	non non + <u>possessif</u>	
105E ₁	= <u>possessif</u>	
106A _f		

Dans cet extrait l'enseignante fait face à un obstacle de langue. Les élèves ne maîtrisent pas l'emploi de la forme impérative. L'enseignante attribue cette lacune au fait qu'ils ne rencontrent pas ce genre de questions dans la méthode nouvelle ; ils « *perdent la langue* » ceci est dû au « *manque de pratique* » et elle propose un retour à l'ancienne méthode « **je pense qu'il faudrait revenir un petit peu à la méthode traditionnelle** » : la méthode traditionnelle qui incite l'élève à pratiquer plus de grammaire. Face à cet obstacle majeur d'absence de maîtrise de la langue « *ils savent pas faire de compte rendu* », elle leur préfère la production libre au lieu du compte rendu pour les aider à mieux s'exprimer mais aussi de réaliser son désir didactique « **moi personnellement je travaille l'expression libre** » ; L'enseignante fait un choix tactique délibéré et orienté en assumant sa décision.

⁶⁷ TP : Tours de parole.

⁶⁸ Extrait de la séance de cours « injonction indirecte : impératif » transcrite.

⁶⁹ Verbalisation de l'entretien d'auto-confrontation (en italique les obstacles identifiés, et en gras les solutions).

⁷⁰ Traduction des termes utilisés en langue arabe dialectal : *twali*= devient, *machi*= non pas, *chwiya*= un peu.

Elle conditionne la réussite à l'épreuve de français au Bac au choix de la production libre qui n'exige pas autant de compétences en langue.

3.2. Respect de la planification

L'agir professoral se fabrique par la mise en œuvre de flux d'interactions entre enseignant et apprenants dans le cours programmé et prescrit mais également des acquis conceptuels qu'ont les enseignants et qui sont issus de leur pratique professionnelle. L'enseignant est tenu de se conformer à une action planifiée et préétablie. « Le terme « action » désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu » (Schütz, 1998 : 35). Cette planification ne se réalise pas toujours comme prévu. Des obstacles surgissent lors du déroulement de l'action et qui pourraient être la cause d'une déplanification.

Notons dans l'extrait suivant comment l'enseignante E3 met en évidence une posture de résistance face à ses élèves pour revenir vers la planification préétablie.

TP	Séance « L'expression de l'opinion » ⁷¹	Commentaire Enseignante E3
349Af	Car il est intelligent + d'après moi ça n'existe pas	Stop c'est l'arrêt de dérapage + ça arrive souvent en classe euh <i>quand t'on ouvre une petite parenthèse</i> on les laisse s'exprimer avec moi ils n'ont presque pas de limite dans l'expression + ils s'expriment en arabe en dialectal en *darija*+ en français en anglais parfois je les laisse s'exprimer + <i>quand je vois qu'on va s'éloigner qu'on va sortir qu'on va qu'on va virer vers un débat hors du sujet du cours STOP j'ai ce geste avec la main (geste avec la main) ils se taisent automatiquement + parce que après on va entrer dans le débat théologique moi automatiquement moi je vais leur dire je suis prof de français j'arrête automatiquement +en classe ça peut arriver souvent de déraper sortir du sujet </i>
350E3	Qu'est ce qui n'existe pas ? + d'après moi qu'est ce qui n'existe pas ? (Silence)	
351Af	Qu'est ce qui n'existe pas ? *jnoun* ⁷²	
352E3	Mohamed t'a dit *jnoun*	
353Am	(rire)	
354E3	Les fantômes	
355As	Les fantômes n'existent pas	
356Am	Ils existent	
357E3	Ils existent tu les as déjà vu	
358Af	XX	
359E3	(Rire)	
360Am	non non non STOP ++ c'est bon + c'est tout c'est les seuls à avoir préparé des phrases + Nadia /	
361As		
362E3		

Les glissements communicatifs représentent des obstacles par rapport à l'objectif de la séance prévue par l'enseignante : une menace pour la planification « *quand je vois qu'on va s'éloigner qu'on va sortir qu'on va qu'on va virer vers un débat hors du sujet du cours* ». Afin de préserver sa planification l'enseignante fait face aux « éléments désorganisateur » (Tochon, 1993) revient au cours et au format didactique « **stop c'est l'arrêt du dérapage** » par la gestuelle signifiant l'arrêt du dérapage de crainte d'entrer dans des sujets sensibles menaçant l'ordre établi ; elle se ressaisit en adoptant une posture de résistance pour éviter « les débats théologiques » afin de ne pas s'égarer et s'éloigner de son but qu'est l'apprentissage « Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 175).

⁷¹Extrait de la séance de cours « l'expression de l'opinion » transcrite.

⁷²Traduction des termes utilisés en langue arabe dialectal : *jnoun*= fantôme, *darija*= arabe dialectal.

3.3. Sollicitation des enseignants

C'est à l'enseignant qu'est dévolu le rôle d'animateur pédagogique pour amener ses élèves à adhérer à son cours. Pourtant l'enseignant rencontre, assez souvent, des difficultés à susciter l'intérêt et maintenir la concentration de ses élèves.

Dans l'extrait ci-dessous, on observe à quel point l'enseignante E2 essaie de guider ses élèves par des actes de sollicitation et comment elle gère la situation avec beaucoup de patience et de persévérance afin de trouver des solutions pour parvenir à les intéresser.

TP	Séance « Delphine pour mémoire » ⁷³	Commentaire Enseignante E2
159 E ₂	Oui \ au début il voulait l'appeler Del-Delphine pour mémoire mais comment il s'appelle finalement le livre ?	Oui \ Puisque j'ai posé <i>vous avez vu combien de questions + plusieurs questions pour aboutir à la réponse</i> la réponse MEURTRE POUR MEMOIRE pourtant / c'était dit dans le / dans le texte + il a cité c'était pour telle ou telle personne que j'ai écrit mon livre meurtre pour mémoire c'était cité DANS le texte et cité cité DANS la source à la fin du texte dans les éléments périphériques + donc je pense je pense que : : : + je reviens toujours euh + à la première réponse que le texte était quand même un peu difficile par rapport au niveau de la troisième gestion + MAIS par euh la reformulation des questions les élèves ont pu répondre à la fin c'est pour ça j'ai dit ENFIN j'étais satisfaite qu'ils aient répondu à ma question et qu'ils aient trouvé le nom pourtant le titre c'était DELPHINE POUR MEMOIRE ils ont trouvé que le livre finalement euh s'appelle euh meurtre pour mémoire et non pas Delphine pour mémoire
160 A _s	(silence)	
161 A _m	Delphine pour mémoire	
162 E ₂	NON	
163 A _s	(silence)	
164 E ₂	il vous donne le le nom du livre /	
165 A _m	XX	
166 E ₂	non	
167 A _f	Bonne Nouvelle	
168 E ₂	mais non + Bonne Nouvelle c'est un lieu +++ allez un peu d'effort	
169 A _s	(silence)	
170 E ₂	comment il s'appelle son livre ?	
171 A _s	(silence)	
172 A _f	actualité de : : : l'émigration	
173 E ₂	non ça c'est le : : journal	
174 A _s	(silence)	
175 A _f	madame dans la première partie ?	
176 E ₂	la deuxième	
177 A _s	(silence)	
178 A _m	meurtre pour mémoire	
179 E ₂	MEURTRE POUR MEMOIRE voila ENFIN + meurtre pour mémoire alors pourquoi il a pas dit Delphine pour mémoire mais meurtre pour mémoire + pourquoi ? ++ est ce qu'il y avait \ seulement Delphine qui était victime ?	

91

L'enseignante rencontre des difficultés à susciter l'intérêt de ses élèves, elle pose plusieurs questions pour arriver à la réponse souhaitée ; elle attribue le blocage à la faiblesse du niveau des élèves de la section « gestion ». Elle fait preuve de sollicitation et guide, pas à pas, les élèves pour qu'ils puissent arriver à l'objectif attendu ; elle insiste « *j'ai posé vous avez vu combien de questions + plusieurs questions pour aboutir à la réponse* » et trouve la solution de la « reformulation » de ses questions pour les aider à retrouver la bonne réponse « l'enseignant a un objectif « dans la tête »

⁷³Extrait de la séance de cours « Delphine pour mémoire » transcrite.

mais il n'est pas compris par les apprenants qui donnent des réponses justes mais ne correspondant pas à ce que l'enseignant s'est donné comme but » (Cicurel, 1985 : 23). Son désir est que ses élèves réussissent à communiquer ; elle est enfin arrivée à attirer, de nouveau, leur attention et leur concentration sur le sujet. On constate la satisfaction de l'enseignante « **ENFIN j'étais satisfaite qu'ils aient répondu à ma question** ».

3.4. Aspect matériel

Pour réaliser une tâche didactique, l'enseignant a recours à des outils pédagogiques spécifiques (manuel didactique, photocopie, moyens informatiques, ...). Le manque de matériel met le professeur dans une situation d'obstacle qui le contraint à trouver des solutions, le plus souvent dans l'urgence. Dans cet extrait l'enseignante E3 verbalise les contraintes qu'elle rencontre en changeant, malgré elle, de salle habituelle pour un défaut de fonctionnement d'une prise électrique.

TP	Séance « Reportage touristique » ⁷⁴	Commentaire Enseignante E3
1 E ₃	le reportage touristique séance deux (l'enseignante écrit au tableau) +++ (L'enseignante procède à la mise en place du matériel didactique, branche et projette la vidéo) qui s'y connaît en informatique ? <u>Abir/</u>	Perte de temps euh : : : perte de repère aussi parce qu'ils ont l'habitude d'étudier dans une classe moi je sais ce que c'est + quand t'on est je ne sais pas quand t'on est ado on est accroché à sa petite chaise à sa petite table + on est accroché à sa salle + après quand on change de salle automatiquement ya des écrits sur les tables sur les murs on va découvrir de un <i>on perd du temps pour trouver une salle qui est équipée en électricité + après quand tu changes de salle + moi je déteste changer de salle mais je suis obligée ils vont se concentrer sur les écrits sur les tables sur les murs ils vont être explorateurs de la salle je déteste ça + j'aurai pas toute l'attention mais je le fais quand même à contre cœur pour ne pas les décevoir aussi parce qu'ils ADORENT / la séance de la vidéo + ils adorent visionner des vidéos + on peut rigoler beaucoup en visionnant des vidéos. J'essaie de gérer mais ça se voit que ça m'énerve + je sais que ça se voit je ne sais pas trop gérer mes émotions+ ben j'essaie de les recadrer essaie de les intéresser c'est pas évident pas tout le temps bon ce jour-là je pense que ça a marché aussi + mais ya des fois quand tu leur changes de salle <i>c'est perturbant ça les perturbe</i> ++ on a beaucoup de contraintes et on gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes</i>
2 A _S	viens Abir	
3 E ₃	madame problème d'électricité + la prise ne	
4 A _m	marche pas	
5 E ₃	On change de salle + doucement sans faire de bruit (problème de prise changement de salle)	

L'enseignante est face à une situation qu'elle n'a pas prévue ; Constatant un défaut électrique, elle était obligée de changer de salle. L'enseignante met en mots cette contrainte imprévue et ses conséquences : la perte de temps « *on perd du temps pour trouver une salle* » à se transporter d'une salle à une autre mais aussi la crainte que ses élèves « *perdent la concentration* » du fait de changer de cadre habituel ; au lieu d'annuler la séance de compréhension de l'oral qui nécessite le matériel adéquat. Elle préfère s'adapter à la situation pour « **faire plaisir** » à ses élèves ; elle annonce qu'ils « **adorent visionner des vidéos** » c'est un moment de détente et de divertissement ; elle avoue que cette situation est contraignante « *c'est perturbant ça les perturbe* » et elle ne peut cacher cela donc elle essaie de « **les recadrer de les intéresser et maintenir leur concentration** », elle fait le choix

⁷⁴Extrait de la séance de cours « Reportage » transcrite.

de s'adapter et avoir une posture de résistance plutôt que d'abandonner. « **On gère on est obligé de gérer sinon tu abandonnes** ».

3.5. La situation de doute

Au moment de la prise de parole l'enseignant peut-être face à une situation de doute ; cela se traduit par des marques discursives (hésitations, reprises, intonations interrogatives, ...). Il manifeste, lors de l'interaction en classe, un sentiment d'incertitude, une certaine gêne. Cela arrive lorsque l'enseignant ignore les buts prédéfinis de l'activité didactique. Pour augmenter les chances de réalisation de ses objectifs, le travail « pré pédagogique » s'impose à l'enseignant.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante E4 se trouve dans une situation de contrariété engendrée par elle-même.

TP	Séance « Lexique relatif au paysage » ⁷⁵	Commentaire Enseignante E4
52A _m 53E ₄ 54A _m 55E ₄ 56A _f 57E ₄ 58A _m 59E ₄ 60A _f 61A _m 62A _f 63E ₄ 64A _m	Madame + madame XX Buisson c'est 6 + attendez attendez un BUISSON c'est 6 + un buisson c'est 6 normalement il l'a mis avec E 6 avec E ensuite 7 la vallée Madame relief avec une forme arrondie Une vallée t'avait donné une réponse Habacha = étendue plate Une vallée = madame cours d'eau aboutissant attendez attendez madame cours d'eau aboutissant à la mer oui madame c'est cours d'eau aboutissant à la mer non ça c'est avec le fleuve le fleuve on laisse ça on laisse pas pour euh pour en dernier alors le fleuve avec / cours d'eau aboutissant à la mer	Alors parfois <i>on a pas le temps de préparer sa fiche au préalable donc</i> on n'improvise on bâcle la fi : : che ou bien l'activité et euh on la lit pas VRAIMENT + c'est ce qui s'est passé ici j'avais pas j'avais pas essayé de faire l'exercice au préalable donc je l'ai fait en même temps qu'eux donc <i>quand ils ont commencé à me donner des réponses différentes j'ai eu / j'ai eu comme des doutes ça m'a un petit peu déstabilisé donc j'ai commencé à dire et à faire n'importe quoi voilà + j'ai pas su comment réagir enfin ça m'est t'arrivé à plusieurs reprises pour être honnête avec vous donc</i> : : à chaque fois que je prépare pas bien ma fiche je tombe dans ce genre de situation + d'où la nécessité de travailler au PREALABLE son travail parce que un enseignant c'est pas / c'est pas / + il sait pas tout il a pas de réponses à toutes les questions parfois on a des doutes parfois + on sait pas répondre quoi tout simplement généralement face à ce genre de situation ya toujours des élèves enfin de bons éléments les élèves qui vraiment suivent trouvent les bonnes réponses et / j'écris les réponses de mes élèves voilà (rire) + parfois c'est eux qui ont les réponses et pas l'enseignant + ça peut arriver

²L'enseignante déclare clairement n'avoir pas préparé sa fiche à l'avance ; elle se trouve dans une situation délicate. Les élèves manifestent un fort intérêt au cours et à l'exercice donné par leur enseignante, pendant la correction de l'exercice ; ces derniers participent aisément ; les réponses étaient cependant hétérogènes ; ce qui a déstabilisé l'enseignante « *j'ai eu comme des doutes ça m'a un petit peu déstabilisé donc j'ai commencé à dire et à faire n'importe quoi voilà* ». Pour surmonter cet obstacle elle a recours aux élèves studieux estimant qu'ils ont généralement les bonnes réponses « **j'écris les réponses de mes élèves voilà (rire) + parfois c'est eux qui ont les réponses et pas l'enseignant + ça peut arriver** ». L'enseignante présente les apprenants « bons éléments » comme des experts : un renversement de situation pour ne pas perdre sa crédibilité face à ses interlocuteurs « désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on

⁷⁵Extrait de la séance de cours « Lexique relatif au paysage » transcrite.

doit se garder de la faire perdre aux autres » (Goffman, 1974 : 17). Elle avoue honnêtement qu'elle est face à ce genre de contrainte lorsqu'elle ne prépare pas son cours et elle est consciente que pour réussir sa tâche didactique il faut préparer son cours « **d'où la nécessité de travailler au PREALABLE son travail** ».

Conclusion

L'observation de la classe nous a permis de relever divers obstacles rencontrés par les enseignants tels que les difficultés liées à la langue, au respect de la planification, à la sollicitation des enseignants, à l'aspect matériel, aux situations de doute. Toutefois, seules les verbalisations révèlent comment l'enseignant réagit face à ces contraintes. Nous avons ainsi approché la pensée des enseignants c'est-à-dire les représentations, les intentions ainsi que leurs émotions lors de l'agir professoral. Les enseignants ont des stratégies spécifiques telles que, revenir à l'ancienne méthode, l'utilisation de la gestuelle pour signifier des résistances, la reformulation, l'adaptation à la situation du moment pour le plaisir des apprenants, le recours aux apprenants studieux pour sauver la face. Leurs implications prennent-elles leurs sources dans leurs cultures éducatives ?

Bibliographie

- ALTET, Marguerite & VINATIER, Isabelle (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Pur.
- AZAOUI, Brahim (2014). « Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement ». *Réflexions méthodologiques*, LIDIL-Revue de linguistique et de didactique des langues n°49, pp. 17-32.
- BIGOT, Violaine & CADET, Lucile (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*, Paris, Riveneuve.
- BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*, Paris, Archives contemporaines.
- CICUREL, Francine (1985). *Parole sur parole ou métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé international.
- CICUREL, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- FILLIETTAZ, Laurent (2002). *La Parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Nota bene.
- GOFFMAN, Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*, Paris, les Editions de minuit.
- GOFFMAN, Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : Les relations en public*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005). *Le discours en interaction*, Paris, Armand Collin.
- MAZI, Farid (2015). « Le profil de l'agir professoral vu à travers l'introduction des thèmes dans les séquences d'ouvertures », *Synergie*, Algérie, n°22, pp. 23-38.
- PLAZAOLA GIGER, Itziar & STROUMZA, Kim (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité*, Bruxelles, De Boeck
- RIEUNIER, Alain (2007). *Préparer un cours, les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris, ESF.
- SCHÜTZ, Alfred (1987). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens klincksieck.
- TOCHON, François Victor (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan. TRAVERSO, Véronique (1999). *Analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- VINATIER, Isabelle (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Pur.

Annexe

Convention de transcription

Phénomène	Exemple
Enseignant, Apprenants	E , As
Apprenant (Masculin- Féminin)	A _m - A _f
Chevauchement	
Enchaînement immédiat	=
Action non-verbale ou événement (description entre parenthèse)	(lève la main) (ouverture porte)
Structure segmentales incompréhensibles (chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe)	XXX
Pause de 1 à 2 secondes	+
Pause de plus de 2 secondes	++
Pause de plus de 5 secondes	+++
Structure segmentale inaudible	(inaud.)
Allongement (<i>les : sont répétés selon la durée de l'allongement</i>)	je ne veu : : x pas
Troncation	je pen- pense
Elision non standard	j'pense
Montée et chute intonative	tu es la / non\
Montée intonative (questions)	?
Saillance perceptuelle	C'est FAUX
Scansion /syllabation du mot	Im- pos- si- ble
Enoncé en langue arabe	* wah*