

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human
and Social Sciences



مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية
والاجتماعية

EISSN: 2253-0363
ISSN : 1112-9751

La dynamique interactionnelle en classe de langue entre planification et
interaction

ديناميكيات التفاعل اللفظي داخل القسم ما بين التخطيط والتفاعل

The interactional dynamics in language class between planning and
interaction

SETTOUF Mohammed

Université Mustapha Stambouli- Mascara,

mohammed.settouf@univ-mascara.dz

تاريخ القبول : 2021-04-22

تاريخ الاستلام : 2020-11-08

Résumé:

Nous nous intéressons ici à la dynamique interactionnelle en classe de langue au milieu universitaire. Notre contribution s'assigne comme objectif d'identifier les normes qui gèrent la dynamique interactionnelle en classe de langue. L'expérimentation est réalisée à partir d'un enregistrement audio-visuel de l'interaction verbale en classe de langue. Nous avons démontré qu'une action enseignante devrait respecter certaines normes comme : un thème commun, des instructions et des réparations. Cette action planifiée rencontrait souvent des obstacles, des résistances ou de toute manière une déplanification provoquée par le public apprenants.

Mots clés: action enseignante- pratiques de transmission- planification- déplanification- interaction.

ملخص:

نحن مهتمون هنا بالديناميكيات داخل القسم في الوسط الجامعي. تهدف مساهمتنا إلى تحديد المعايير التي تدير ديناميكيات التفاعل داخل القسم. أجرينا تجربة باستخدام التسجيل السمعي البصري للتفاعل اللفظي داخل قسم اللغة. من خلال هذا البحث أثبتنا أن عملية التدريس يجب أن تحترم معايير معينة: موضوع مشترك، تعليمات وإصلاحات. لكن غالبا ما يواجه هذا العملية المبرمجة عقبات، مقاومة، أو بأي حال من الأحوال تغيير في البرمجة من قبل جمهور المتعلمين

الكلمات المفتاحية: عملية تدريس- تطبيقات النقل، مخطط، مخطط مضاد، تفاعل

Abstract:

Here, We are interested in the interactional dynamics in the class of language at the university. Our contribution aims to identify the standards that manage international dynamics in the language classroom. The experimentation is based on an audio-visual recording of verbal interaction in the class of language. We have demonstrated that an action of teaching should respect some standards such as: a common theme, instructions and repairs. This planned action, often, encountered obstacles, resistance or any case deplanning provoked by the learning public.

Keywords: Teaching action-Transmissing practices-Planning-Deplanning-Interaction.

1. Introduction :

Actuellement, la didactique des langues s'appuie sur l'étude objective des interactions verbales en vue de comprendre les pratiques de transmission réalisées par les enseignants au lieu de rester partisans des théories acquisitionnistes centrées sur l'apprenant. Les recherches ont contribué à une connaissance approfondie du répertoire didactique des enseignants et permis « d'enrichir la réflexion sur les styles d'enseignement et l'agir professoral vu dans sa singularité » (Bigot, V & Cicurel, F, 2005, p. 5). De ce point de vue, ces didacticiennes approuvent qu'un repérage des schémas d'action et un diagnostic de la relation que tisse l'enseignant avec ses apprenants font ressortir la flexibilité communicative et renseignant sur la manière d'imposer ou de relativiser une planification ou de laisser l'interaction être guidée partiellement par les apprenants. La nouvelle Équipe de Recherche en Technologie Éducative (ERTE) dirigée par Bucheton (2009) s'intéresse à l'agir professoral et à la modélisation théorique de ses gestes professionnels. Cette équipe excelle aujourd'hui par ses contributions aussi bien en théorie qu'en méthodologie analytique. Les gestes de l'enseignant reflètent une culture professionnelle assumée ajoutée à un potentiel d'expérience qui dicte à l'enseignant des actions à exécuter au cours de l'interaction didactique. L'instabilité des situations didactiques induit selon Bucheton des difficultés à modéliser l'agir de l'enseignant.

Elle interroge à cet effet la détermination des moments où le geste du maître gouverne la situation et inversement : « un équilibre toujours fragile où la classe peut reprendre le pouvoir et ériger ses règles de conduite et de travail, où les artefacts

choisis se retournent contre le projet de l'enseignant où les élèves et le contexte deviennent les vrais décideurs » (Bucheton, D, 2009, p. 53). Nous pouvons dire donc que ces deux perceptions de la dynamique interactionnelle ballottent entre le pouvoir du maître d'une part et la réaction des apprenants et l'imprévisibilité du contexte d'autre part. Il n'en demeure pas moins que la spéculation sur l'agir enseignant présage la présence d'un rapport d'influence aussi bien institutionnel qu'interactionnel dans la transmission du savoir. Le but de notre recherche est donc construit autour de la *PROBLEMATIQUE* suivante :

- *Comment est conçue une action enseignante destinée à susciter de l'apprentissage ?*
- *Quelle action ou suite d'actions prévisibles ou au contraire peuvent émerger dans la dynamique interactionnelle en classe de langue ?*

Nous avons formulé *des hypothèses* en réponse à nos questions de recherche.

- Nous supposons qu'une logique de transmission en classe de langue devrait respecter certaines normes comme : un thème commun (posé généralement par l'enseignant puis co-construit par plusieurs participants), des instructions et des réparations.
- L'action enseignante devrait être rationnelle ayant pour but l'accroissement des connaissances des participants. Néanmoins, cette action rencontrait parfois des obstacles, des résistances ou de toute manière la parole de l'autre qui risque de la modifier.

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

2. Cadre théorique

Le corps de toute interaction effectuée est le lien entre la séquence d'ouverture et celle de la clôture. « Il se compose d'une série d'échanges et d'activités discursives (faire un récit, se plaindre, expliquer, poser des questions, commenter, argumenter, donner des informations, etc.), éventuellement accompagnées d'activités matérielles qui varient selon le type d'interaction et les données contextuelles » (Elisa Ravazzolo- Véronique Traverso-Émilie Jouin- Gérard Vigner, 2015, 2015, p. 50). Traverso propose la description suivante : « le corps de l'interaction se découpe en nombre indéfini de séquences de longueurs variables. Sa composition dépend de type d'interaction considéré » (Traverso, V, 2009, p. 32). La plus grande partie de l'interaction se fait donc à l'intérieur de cette partie. Sans un protocole qui gère les conversations, freine les dérives et recommande le ménagement de son interlocuteur, l'interaction ne s'engouffre pas dans une réelle aventure où tous les coups sont autorisés, et du reste prévisible. Le principe d'un équilibre interactionnel capable de s'étaler tout au long d'une conversation sans superposer ou effacer définitivement les positions instables des interactants. En effet, Kerbrat-Orecchioni implique l'équilibre interactionnel dans manière de manipuler les taxèmes, une habilité synonyme de tout un art dans la gestion d'une conversation :

« Du fait qu'il existe différentes formes de domination, différentes façons d'occuper la position haute et de s'assurer la maîtrise de l'interaction, qui ne sont pas forcément convergentes : on peut fort bien dominer sur un plan, et être dominé sur un autre (et on retrouve ici par un autre biais l'idée que l'égalité interactionnelle n'est le plus souvent que le résultat équilibré d'inégalités qui se composent) – ainsi : exercer son autorité sur la structuration de l'interaction, mais laisser son partenaire l'emporter sur le plan des contenus » (Kerbrat-Orecchioni, C, 1992, p. 109).

La complexité de l'interaction, explique Vion, fait qu'il n'est pas aisé d'avoir d'avantage sur tous les terrains (Vion, R, 2000, p. 252). Le noyau de l'interaction, surtout si celle-ci est l'œuvre d'un groupe d'individus, l'interaction didactique dans notre cas, ne suit pas une trajectoire dans un seul sens, elle se développe dans la négociation et même dans la concession. Les reformulations et les reprises sont généralement les marques distinctives de cette négociation.

Toute planification¹ d'une action professorale ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou la parole d'un autre qui pourrait provoquer une déplanification. Le phénomène de l'imprévu dans l'action d'enseignement se ressource dans la transposition des théories sur l'agir humain vers l'agir enseignant notamment

après avoir nuancé les notions de planification et d'accommodation ou les plans schématiques et émergents (Filliettaz, 2002, 2005).

Dans un exposé moralisateur intitulé *le dilemme de l'ordre*, Perrenoud donne lui aussi son avis à propos des revers de la planification. D'un côté, il ne nie pas le fait de pouvoir préparer et de façon circonstanciée tout ce qui advient en classe à moins d'exercer une répression sauvage ou que les apprenants soient acquis à la cause de l'enseignant dans le but de ne pas mettre en péril sa face ou son pouvoir. D'un autre côté, 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, P, 1996, pp. 75-76). Ces réalités mettent en exergue la légitimité, voire la faisabilité même d'une attitude qui vise à transformer en copie conforme à sa programmation le travail en classe.

Or, le degré zéro de risque dans l'action professorale par la prise d'une pléiade de précautions piétine la déontologie du métier de l'enseignement. Le sujet de la maîtrise des événements accidentels révèle chez Perrenoud la possibilité de l'être humain de faire face à la grande majorité des imprévus par la régulation anticipatrice qui intègre l'événement imprévu au plan. La sécurité maximale est un principe du premier ordre dans l'agenda pédagogique de l'enseignant afin de ne pas ployer devant des contre-projets mettant en péril ses dispositifs didactiques.

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 peu comparables d'une université à une autre, et où le passage au système 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 un public universitaire.

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, qui forme l'un des prestigieux courants de l'interactionnisme. 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. »
(1992, p. 16).

La prise en contact avec la première enseignante a eu lieu le 09/01/ 2019 à 09h :30. Nous avons assisté à une séance de technique d'expression orale avec les étudiants de la première année licence, groupe 02, au département de français à l'université de Mostaganem. 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 placer afin de les préparer à cet événement.

La deuxième expérimentation a eu lieu le 16/01/2019 à 13h :00 avec les étudiants de la troisième année licence groupe 05. L'enseignante a expliqué aux étudiants les motifs de notre présence. Les étudiants ont assisté au visionnage d'une vidéo dont le thème était « euthanasie ». Cette projection a fait le débat de toute la séance qui a duré une heure et demie.

Le fait d'enquêter à partir des situations interactives et situées, permet selon Cicurel et Rivière de « capturer le réel », car il a été procédé à des enregistrements ou filmages, des transcriptions et que l'on est « devant des dires qui ont été effectivement prononcés, c'est de la réalité qu'il s'agit ». (2008, p. 255). Notre corpus se définit par l'ensemble des séquences transcritesⁱⁱ des cours enregistrés.

4. Analyse des données

1. Les stratégies d'introduction du thème central de l'activité

Le thème d'une activité didactique peut être introduit directement par l'enseignant ou négocié avec ses apprenants.

Nous allons analyser dans les deux cours enregistrés, la manière d'introduire le thème central de l'activité de l'expression orale. Cela nous permet de découvrir la stratégie employée par chaque enseignante pour réaliser cette tâche. Notre analyse est inspirée des stratégies identifiées par Berthoud et Mondada en 1995 et 1996. Pour préserver l'authenticité de notre corpus, les références utilisées indiquent le numéro réel du premier et du dernier tour de parole selon la transcription des cours enregistrés.

Extrait du corpus A

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

L'enseignante annonce directement le thème central de l'activité et ne laisse aucune chance à ses apprenants de le négocier : *bien pour aujourd'hui j'ai choisi*

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

Extrait du corpus B

1. Pr : l'histoire drôle donc l'objectif c'est de narrer MAIS tout en restant à l'oral bien sûr mais tout en prenant en considération qu'on s'adresse à public_ d'accord avec l'objectif de le faire rire parce que c'est l'histoire drôle et tout en respectant la structure du récit d'accord Q l'état initiale le déroulement des événements et l'état finale qu'on a préféré appelé une chute puisque il s'agit d'une chute puisque il s'agit d'une chute pour faire etc
2. A : c'est l'élément qui fait rire
3. Pr : voilà donc on avait déjà discuté de la préparation de l'histoire drôle la semaine passée et heu j'ai on a déjà entendu quelques histoires

drôles un peu improvisées parce que les étudiants n'ont pas l'habitude de raconter des histoires drôles en français par contre heu il y en a qui ont essayé de traduire ça a marché pour certains pas pour d'autres parce que on déjà dit on a toujours du mal à traduire d'une langue à une autre d'ailleurs vous faites un module une matière de traduction

La séquence d'ouverture de ce cours contient deux parties. La pré-séquence présentée par l'enseignante dès le premier tour de parole, dans laquelle elle a exposé les objectifs de l'activité de l'expression orale. D'après Schegloff, ces préliminaires conversationnels sont une condition indispensable mais pas obligatoire qui précède l'introduction. Selon Berthoud « le maniement de ces préliminaires participe donc directement dans l'aisance discursive et du contrôle de l'interaction » (1996, p. 33). La deuxième partie est liée directement à l'introduction du thème central. Schegloff dit que la phrase qui vient après les préliminaires conversationnels s'appelle l'*anchor position*. En somme, la stratégie appliquée par l'enseignante dans l'introduction du thème central est basée sur le principe de la progressivité thématique dans la mesure où elle annonce l'axe dans lequel va s'inscrire le thème central et l'*anchor position* qui permet au thème central de devenir un objet

d'une prédication et d'un développement.

2. Des opportunités à saisir pour susciter de l'apprentissage

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

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

Extrait du corpus. A

64. Apte : madame
 65. Pr : oui
 66. Apte : madame donc l'euthanasie a un rapport avec la dignité Q
 67. Pr : c'est ce qu'elle essaie de dire la dame pour elle les arguments de la dame à quel moment elle a parlé de la dignité Q A quel moment est-ce que l'argument de la dame était la dignité

Q quand est-ce qu'elle a utilisé cet argument Q

68. Ap : quand elle a évoqué l'activité de son père
 69. Pr : alors elle disait mon père c'était quelqu'un d'actif encore
 70. Aps : qui sortait
 71. Pr : qui sortait beaucoup
 72. Aps : qui voyageait beaucoup qui aimait la vie
 73. Pr : alors qui est actif qui est dynamique qui aimait la vie qui avait peut-être un statut social important et quel rapport ça a avec la dignité Q expliquez moi
 74. Apte : il a perdu tout ça quand il est malade

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

pouvoir poursuivre la progression de la thématique globale de l'activité pédagogique prévue.

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

Extrait du corpus B

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

Dans cet extrait, l'enseignante discute avec ses apprenants un point qui sort du thème central de l'activité. En effet, elle ne savait pas que les Ecossais sont des gens avarés. Une étudiante intervient pour donner son point de vue en évoquant les Juifs

comme des gens avarés. L'enseignante explique ce point en précisant à ses étudiants que les Juifs sont forts en matière de calcul. Cette stratégie contribue à la compréhension de la blague racontée par l'apprenante. Cela signifie que l'apprentissage est un processus cognitif personnel.

3. Transgression de la thématique prévue

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

Extrait du corpus B

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

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

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

Extrait du corpus A

223. apte : madame

224. Pr : oui

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

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

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

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

229. Apte : xxxx

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

Au début de cet extrait, l'étudiante a introduit un thème qui n'a aucune relation

avec le thème de l'activité (le devoir d'intelligence), mais à un moment donné elle a posé une question qui se rapproche plus au moins du thème prévu. L'enseignante a profité de cette question afin de réorienter l'étudiante vers thème central (*et donc tu avais trois questions parmi ces trois questions il y avait est-ce que je veux vivre cette vie Q*). En effet, elle développe cette question pour enrichir le débat et tente de motiver l'étudiante pour qu'elle pose ce genre de question (*la réflexion est très bonne tu as raison de réfléchir et de poser des questions*).

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

4. La didactisation des productions de l'apprenant

Il est possible de considérer que les seuls tours de parole de l'enseignant sont des contenus d'enseignement. Néanmoins, les participants apprenants peuvent être considérés comme une source d'information car ils contribuent à la connaissance des modes d'appropriation qui sont les leurs. Il se peut qu'au cours de l'interaction en

classe, ils produisent eux même des commentaires à propos de leur manière de faire, des obstacles rencontrés et des stratagèmes qu'ils emploient afin de surmonter leurs difficultés.

Extrait du corpus B

133. A : un jour il y a une femme qui reste longtemps sans mariage heu elle a heu elle a rencontré une vieille dame elle heu lui dit ne t'inquiète pas dans le paradis tu trouves plusieurs heu plusieurs hommes elle heu elle jetait du deuxième étage quand elle ouvrit les yeux elle trouvait plusieurs hommes elle lui dit laisse moi choisir un par un (rire des étudiants)

134. Pr : là aussi c'est une blague traduite parce que il y a que chez les arabes les filles à certain moment s'inquiètent pour le mariage etc alors tu aurais pu le dire autrement les filles qui restent longtemps sans se marier vieille fille d'accord ! voila une ___ vieille fille désespérée rencontre une vieille dame qui lui conseille allez quelqu'un d'autre

L'enseignante profite de la parole de son apprenante pour susciter de l'apprentissage. Elle explique à l'ensemble de ses apprenants comment on appelle les filles qui dépassent un certain âge et qui

rester célibataires (les vieilles filles). L'objectif du cours est de raconter une histoire drôle, mais cela n'a pas empêché l'enseignante de saisir cette opportunité afin de mobiliser la finalité globale de son cours pour donner une information supplémentaire à ses apprenants. Elle manifeste un important travail cognitif (se traduisant par des reprises de parole, des reformulations, des réparations et des explications) pour répondre enfin aux attentes spécifiques de ses étudiants en maintenant la didacticité de l'interaction.

Cette stratégie sert à enrichir l'interaction même s'il y a un abandon provisoire du thème central de l'activité didactique. Nous pouvons lier cette stratégie au processus de l'étayage qui « s'exerce dans le mode communicationnel, correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il ne pouvait pas réussir seul. En effet, dans cette optique, l'apprentissage dépend, en grande partie, du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui guide l'apprenant et l'aide à s'impliquer davantage » (Bensekat, M, 2010, p. 269).

5. Résultat et discussion

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

maîtriser certaines compétences comme : la capacité de mobiliser des situations, donner des définitions ou faire des reformulations. Ce phénomène a pour objectif d'improviser et de répondre aux attentes spécifiques des apprenants, de prendre des décisions face aux risques de dérapage comme : un abandon provisoire du thème central de l'activité ou des menaces de rupture interactionnelle.

Les interactions verbales en classe de langue ont en effet leurs propres règles et leurs propres contraintes, établies par la situation de communication de nature didactique d'une part, et par le type d'interaction essentiellement complémentaire d'autre part (Vion, 1996, p. 129). Ce type d'interaction se définit à partir d'un rapport de places asymétriques. Ainsi, dans nos différents corpus recueillis, il existe un écart entre le rôle institutionnel qu'occupe l'enseignant et celui qu'occupent les apprenants. Cet écart s'affiche également sur le plan de la maîtrise de la langue à apprendre, les formes linguistiques utilisées et la longueur des prises de parole. Ce climat interactionnel se manifeste dans la dynamique qui régit les rapports entre acteurs en classe et le degré de directivité ou de *flexibilité communicative*^{iv} qui caractérisent les pratiques de transmission chez les enseignants. En effet, les interactions en classe de langue se caractérisent par les éléments contraignants. En revanche, l'enseignement d'une langue laisse la possibilité à des imprévus. Un cours de langue se réalise selon un plan, dans un cadre interactionnel, l'interaction existe, mais la contribution des interactants, la co-construction des connaissances, la discussion des idées en font une interaction vivante.

6. Conclusion et perspectives

Le rôle de l'interaction est de traduire le projet didactique de l'enseignant et sa vision de ce qu'est l'acte d'action enseignante. Elle est considérée comme un catalyseur de son agir. La recherche sur l'agir professoral passe forcément par l'observation de l'enseignant qui interagit avec ses apprenants pour leur faire apprendre un savoir. Le fait de se trouver dans une institution éducative pour prendre part à une leçon et subir une évaluation fait admettre que la visée de la communication est de type didactique note Cicurel, qui ajoute que « le but principal des interactions est l'apprentissage d'objets de savoir » (Cicurel, F, 2011, pp. 22-23).

Sans prendre en considération les conditions d'interaction dans lesquelles se trouve l'apprenant, il est indispensable de se focaliser sur les conditions de l'enseignement. La classe est non seulement un lieu d'apprentissage et d'enseignement, mais elle est aussi un lieu où les statuts tiennent un rôle de haute importance dans la préparation des conditions d'apprentissage des activités didactiques. Le fait d'agir et d'interagir entre enseignant et apprenant est issu d'une histoire interactionnelle. Pour Vion cette notion est liée aux interactions vécues par l'individu. Grâce à ces interactions, il apprend à interagir langagièrement avec des rituels et des normes préétablies. Selon le même auteur, conserver, discuter ou se disputer avec quelqu'un constitue un fragment d'une longue histoire interactionnelle « de sorte que les représentations de chacun et des manières de se comporter sont partiellement déterminées par cette historicités » (Vion, 2000, p. 99).

L'enseignant possède une histoire interactionnelle complexe. En effet,

l'ensemble des rapports avec la langue étrangère qu'il enseigne, l'hétérogénéité des publics en face de lui, les stratégies communicatives ainsi que les pratiques de transmission qu'il mobilise de façon organisée, les moments de crise dont regorge cette histoire constitue son histoire interactionnelle. Cependant, il n'y a pas que l'histoire, il y a aussi le présent de l'interaction avec lequel collabore le passé de l'enseignant pour installer en classe face à des apprenants un format de communication. Dans une interaction, il n'y a pas que les modalités de circulation de la parole, mais il faut aussi prendre en considération les contenus. Autrement dit, une leçon faite par l'enseignant est basée sur une série d'informations qui lui donnent un sens. Le thème d'une leçon et l'interaction fonctionne conjointement dans la mesure où le thème développé unit ses différents moments. C'est pourquoi, une partie de notre analyse des interactions enregistrées est de mettre à découvert l'impact de la planification sur l'interaction verbale.

Dans une interaction observée, nous avons la face apparente, mais ses origines restent latentes. Pour démasquer cette partie inapparente, il faut une analyse des données enregistrées mais de toute autre nature. En effet, loin de la situation naturelle qui celle de l'observation participante de la classe, nous espérons créer une situation nouvelle en interviewant l'enseignant acteur sur les motifs de son action passée. Ce dépassement de l'approche ethnographique émerge grâce à un retour sur les traces de l'interaction en interrogeant la réflexion de l'enseignant sur son action.

7. Bibliographie

Livres

1. Berthoud, A-C. (1996). *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Ophrys.
2. Bigot, V & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve.
3. Cicurel, F. & Rivière, V. *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. (2008). p. 255.
4. Cicurel, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, (2011).
5. Elisa Ravazzolo- Véronique Traverso- Émilie Jouin- Gérard Vigner. (2015). *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en langue française*. Paris: Hachette.
6. Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, Tome 3*. Paris: Armand-Colin.
7. Traverso, V. (2009). *L'analyse des conversations*. Paris: Armand-Colin.
8. Vion, R. (2000). *La communication verbale*. Paris: Hachette Supérieur.
9. Berthoud, A-C. (1996). *Modèles de l'interaction verbale*. Paris : Université de Provence: PUP.
10. Bigot, V & Cicurel, F. (2005, juin 05). les interactions en classe: contexte, ressources, enjeux. *Le français dans le monde*, pp. 42-43.
11. Bucheton, D. (2009). *L'agir de l'enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
12. Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de programmiques psycho-sociale*. Québec: Edition Nota Bene.
13. Filliettaz, L. (2005, mai 19 et 20). *Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue en seconde. Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, 20-31. Besançon, France : Presse universitaire de Franche-Comté.
14. Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris: ESF Editeur.
15. Vion, R. (1996). "L'analyse des interactions" In Cicurel, F& Eliane, B (Coord), *La construction interactives des discours en classe de langue . Les carnets de Cediscor n° 4*, pp. 19-32.

Article du revue

1. Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier/Didier.
2. Berthoud, A-C & Mondada, L. (1995). "Modes d'introduction du topic dans l'interaction verbale" in Véronique, D & Vion, R (Coord),

Thèses

1. BENSEKAT. M (2010). « Analyse d'interactions verbales, en Algérie, en milieu universitaire francophone : entre pratiques de classe et

conversations ordinaires » (Thèse de doctorat en didactique). Université Abelhamid Ibn Badis Mostaganem.

8. Annexe

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
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
: ex : il parti :ra	Allongement d'une syllabe
[] ex [ʁe.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

une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique (Cicurel, 2011 : 175).

ⁱ 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

ⁱⁱ Les enregistrements sont transcrits selon la convention 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.

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

^{iv} La flexibilité communicative est la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergentes dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter