



La typicalité, un atout pour le décodage de la gestion thématique dans un cours d'oral

Typicality, an asset for decoding thematic management in an oral course

Farid MAZI *,
Université Badji Mokhtar-Annaba
(Algérie),
Laboratoire Interdisciplinaire de
Pédagogie et de Didactique (LIPED)
farid.mazi@yahoo.fr

Date de soumission : 27.06.2021

Date d'acceptation : 27.03.2022

Date de publication : 31.03.2022

Ex
PROFESSO

Volume 07 / Numéro 01 / Année 2022

* - Auteur correspondant.

Résumé

Notre contribution tente d'examiner la gestion thématique de trois enseignantes de FLE au lycée ayant présenté des leçons d'expression orale. La notion phare qui inspire cette recherche est celle de la typicalité qui renvoie à l'expérience et aux connaissances antérieures d'un acteur et qui le soutient dans la réalisation des actions futures. À cet effet, nous avons procédé au filmage des interactions didactiques suivi d'entretiens portant précisément sur les séquences d'ouverture de chaque leçon où le thème central est introduit. Les résultats de l'analyse ont montré que la typicalité thématique est identique chez les enseignantes interviewées qui tendent à ne pas divulguer leur plan thématique aux apprenants avant la leçon. Ce dernier est dévoilé ou interrogé uniquement au cours des interactions, ce qui permet de comprendre qu'il existe une action individuelle chez les enseignantes qui empêche la négociation du thème dans la phase préactive du cours et une action plutôt collective qui favorise sa découverte par les apprenants pendant la phase interactive.

Mots-clés : typicalité, action, interaction didactique, séquence d'ouverture, entretien réflexif

Abstract

Our contribution attempts to examine the thematic management of three female high school EFL teachers who presented speaking lessons. The key notion that inspires this research is that of typicality, which refers to an actor's previous experience and knowledge and which supports him in carrying out future actions. To this end, we filmed the didactic interactions followed by interviews focusing on the opening sequences of each lesson where the central theme is introduced. The results of the analysis showed that the thematic typicality is identical among the teachers interviewed who tend to not divulgate their thematic plan from the learners before the lesson. The latter is revealed or questioned only during the interactions, which makes it possible to understand that there is an individual action among the teachers that prevents the negotiation of the theme in the pre-active phase of the lesson and a rather collective action that favors its discovery by the learners during the interactive phase.

Keywords: typicality, action, didactic interaction, opening sequence, reflective interview

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/Presentation/Revue/484>



INTRODUCTION

En vue d'analyser l'action humaine, Schütz¹ crée le concept de typicalité pour établir la relation entre l'action actuelle et les connaissances qui réfèrent aux expériences préexistantes. C'est donc la somme de ces expériences activées d'après la pertinence de la situation qui aide les acteurs à agir en interaction. Repris par Filliettaz², celui-ci introduit le concept de typification dans le cadre d'une expérience sur le discours de l'agir de l'enseignant dans le but de développer des aptitudes cognitives capables de renouer avec l'expérience antécédente et à interpréter réflexivement ses pratiques. Pour lui, les typifications sont le produit d'évaluation d'actions antérieures et constituent pour les agents des ressources pour s'orienter dans des actions futures.

Chaque enseignant dispose d'une expérience professionnelle ou extra professionnelle qui se traduit au quotidien dans son agir en classe. Ces ressources typiques intégrées à son répertoire didactique sont originaires des réflexions et théories personnelles ou des prescriptions des réseaux institutionnels. Pour Cicurel et Rivière, la notion de répertoire didactique « réfère à l'ensemble des ressources que possède un enseignant. Tout comme le sujet parlant dispose d'un répertoire verbal dans lequel il puise, le sujet enseignant dispose d'un ensemble de modèles d'actions, de sommes d'expériences, de convictions qu'il mobilise à l'occasion de sa pratique d'enseignement ». En effet, ces ressources permettent l'identification dans les discours réflexifs des enseignantes que nous avons interviewées de cette typicalité qui préside à la gestion thématique d'un cours d'oral qui constitue l'objectif de cet article.

Ce projet est devenu possible grâce au dispositif de l'entretien en auto-confrontation simple des enquêtés avec le film de leur leçon. C'est une phase, rappellent Amigues, Faïta & Saujat, « au cours de laquelle le sujet se découvre, se réapproprie sa propre activité à travers le spectacle de sa propre action ». Par l'intermédiaire de cette technique d'investigation, instrument efficace capable de faire émerger les dessous de l'action passée, Cicurel commente le glissement de terrain mettant côte à côte deux situations d'observation par la déclaration suivante :

« L'un des acteurs du terrain observé- le professeur - est le même, mais il n'est plus face à sa classe. Il se voit être dans la classe. Son statut change : d'acteur sur le terrain, tenant un rôle prédéterminé auprès de ses élèves, il devient un observateur de lui-même, sollicité pour produire de la signification à propos de ses actions ».

I. L'ACTION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE L'AGENT ENSEIGNANT

L'action professorale jouit d'une large autonomie dans la gestion des affaires didactiques de la classe de langue. Cela ne voudrait pas dire qu'elle se passe ou qu'elle est capable de se passer de la coopération des apprenants. Si l'action individuelle est qualifiée de souveraine, c'est sans doute grâce à la présence d'un but qui va donner du sens à cette action et l'accompagner dans son déroulement. Cette dernière est définie par Filliettaz³ « comme une conduite finalisée qu'un agent peut adopter de façon autonome ». L'inscription de l'action individuelle dans un *continuum* qui la rattache à l'action collective ne lui fait guère perdre de son autonomie. Si *distinguo* il y a entre ces deux modes de l'action enseignante, il subsiste dans la préparation qui se traite en *solo* et sa réalisation vouée à se produire dans un cadre participatif élargi. L'écart entre les deux modes de l'action de l'enseignante nuance Cicurel⁴, « peut être envisagé en terme de séquenciation temporelle si on considère que l'enseignant, dans sa préparation du cours, effectue seul son action avant d'aller la rendre collective au moment du cours ».

L'accomplissement de l'action collective requiert selon Filliettaz une multitude d'agents et possède trois propriétés fondamentales : l'articulation de buts distincts mais interdépendants, la coopération, l'intersubjectivité qui favorise chez les agents une réciprocité des perspectives. Aussi, et à la suite de la perspective actionnelle en vogue dans le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) qui considère les utilisateurs d'une langue comme « *des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action donnée* », Puren préfère parler de perspective co-actionnelle dans le sens où « *elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces activités* ».

II. LA RÉFLEXIVITÉ APRÈS LA CLASSE

Tout événement qui se produit en classe est considéré par l'enseignant comme un fait capable de réapparaître. L'interprétation qu'il en fait et les multiples possibilités de remédiation qu'il cherche à lui appliquer sont les véritables moteurs de cette réflexivité. Dans ce genre de réflexivité, Perrenoud met en parallèle ce que l'enseignant a concrètement fait ou essayé de faire sans réussir, ainsi que les effets de cette action et son prolongement dans des actions futures. En tant qu'interface reliant passé et avenir, il nuance la projection réflexive dirigée vers une action rétrospective de sa corollaire prospective : « *la réflexion est à dominante rétrospective lorsqu'elle survient à l'issue d'une activité ou d'une interaction, ou dans un moment d'accalmie* » ; son rôle est de dresser un bilan et de préparer aux actions à venir. Elle ne sert pas seulement à tirer des enseignements en focalisant sur une seule leçon, elle permet également à l'enseignant de renouveler en continu sa relation avec les enjeux qui complexifient la pratique de la classe.

Il est indéniable que des souvenirs de ce qui a été dit ou fait exercent dans l'après classe une sorte de pression sur l'enseignant qui s'ingénie à les dissiper en inventant lui-même des solutions et en adoptant d'autres comportements qui l'allègent. En ce qui concerne notre expérimentation, nous avons choisi à la place des enseignantes enquêtées les moments estimés significatifs de leur action passée pour tester notre hypothèse.

L'exploration des dimensions socio-historiques de leur action didactique permet de rendre compte des deux facettes de cette même action et que l'accès à un savoir inconnu dans les observations non participantes que nous avons effectuées intervient dans une seconde étape hors classe où, fait remarquer Cicurel⁵, « *l'enseignant commente une action située dans le temps qu'il revit en la visionnant* ». Cette réflexivité est seconde par rapport à l'action passée mais elle lui est parallèle quand elle tombe sous les coups de son transfert dans une nouvelle situation. Tout comme l'action enseignante se produit dans une situation déterminée qui est celle de l'interaction avec les apprenants et une situation créée pour des raisons de recherche ou de formation, la réflexion verbalisée a un passé qui s'enracine dans l'interaction didactique et un présent qui commence à partir de la situation provoquée par un entretien réflexif laissant l'enseignant s'exprimer sur une action passée mais aussi sur une réflexion ayant eu lieu pendant cette action. La réflexivité après la classe supervisée par les protocoles méthodologiques de la formation ou de la recherche autorise selon Bucheton « *un processus de secondarisation de l'expérience par le langage* » riche en formation et surtout « *pour l'obligation de mettre en mots l'agir et de ce fait commencer à l'objectiver pour le contrôler* ».



III. PROBLÉMATIQUE

Les questions inaugurales posées en vue de déterminer la typicalité de la gestion du thème global de trois leçons d'expression orale que nous avons filmées concernent les séquences d'ouverture dans lesquelles il est introduit. Traverso explique que la séquence *d'ouverture* « *correspond à la mise en contact des participants* » et joue un rôle décisif dans la progression de l'interaction où se réalisent des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation. Ces questions qui ouvrent l'entretien, visent à se saisir des représentations que se font les enseignantes interviewées du niveau de difficulté véhiculée par le thème nécessitant l'appui d'une négociation/préparation préalable ou favorisant sa découverte au cours de l'interaction didactique. En termes plus nets, notre hypothèse consiste à vérifier si la typicalité s'explique dans le dévoilement ou la protection des plans thématiques à des apprenants en classe de 1ère année secondaire.

IV. OBSERVATION DE CLASSES FLE ET MODES DE RECUEIL DES DONNÉES

En premier lieu, nous avons procédé à une observation non participante de trois classes de première année secondaire (scientifiques), dans des lycées situés à la périphérie de la ville de Annaba, muni d'un matériel audio-visuel, en vue d'un enregistrement d'interactions verbales dans le cadre des activités d'expression orale portant sur les thèmes suivants : la lecture (Lycée Tahri Ali), le tabagisme (Lycée Rachrach Mouhamed), le travail des enfants (Lycée Houhou Réda). Il s'agit de supports iconographiques qui ont été distribués aux apprenants par trois enseignantes titulaires d'un master FLE et exerçant respectivement depuis 4 ans au lycée.

Observer de interactions en classe, permet selon Cicurel et Rivière⁶ de « capturer le réel », puisque on est « devant des dires qui ont été effectivement prononcés, c'est de la réalité qu'il s'agit ».

Les enregistrements sont transcrits selon la convention de l'équipe de (GARS)¹, Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, tout en ajoutant des signes pour une interprétation optimale des séquences orales étant donné le contexte exolingue dans lequel elles sont réalisées.

En second lieu, nous avons procédé à des entretiens réflexifs² avec les trois enseignantes de français ayant animé chacune une activité d'expression orale. Elles

¹ Blanche-Benveniste propose la convention de transcription suivante : Majuscule pour les noms propres - Interruption ou coupure de la bande /// - Séquence incompréhensible : XXX - Chevauchement - Multitranscription / , .. / - Commentaire de l'observateur : () - Amorce d'un mot + - Discours rapporté « » - Syllabation : mer...cre..... di.. Signes ajoutés : Pr : Professeur - G : Garçon - F : Fille - F/G (?) : élève non identifié. Aps : Plusieurs élèves. Q : question - [...] → : mot (s) arabe (s) suivi d'une traduction en français - ↑↓ : intonation montante ou descendante - : allongement d'une syllabe - - : pause - / : auto-interruption - choiSi : Syllabe ou mot accentué -c : inachèvement d'un mot -Pr : Professeur - G : Garçon - F : Fille - F/G (?) : élève non identifié. Aps : Plusieurs élèves.

² Les principaux signes qui vont faciliter la lecture de nos entretiens tels que symbolisés dans la transcription des extraits de cours et d'entretiens de l'équipe DELCA dirigé par Cicurel : + : pause courte-++ ou +++ pause plus longue-MAJUSCULE : mot ou syllabe accentuée-= : allongement syllabique- ↑ intonation montante-x-x-x : syllabation-XXX : séquence inaudible-O : élision. À cette liste de signes conventionnels nous rajoutons d'autres marques qui aident à interpréter les entretiens



sont titulaires d'un master FLE. Ces entretiens représentent pour nous un supplément d'enquête d'une importance magistrale étant donné qu'ils concourent à la verbalisation des raisons de l'action des enseignantes, le cas échéant, les modalités d'introduction du thème global au niveau des séquences d'ouverture. Pour l'observateur, l'intérêt pour l'action d'autrui se ramène pratiquement à la même finalité puisqu'il projette avant tout de saisir sa genèse⁷ et par ricochet le sens que son interviewé parvient à lui attribuer. L'entretien réflexif fait écho à la pratique réflexive. Une notion qui renvoie par ricochet à un processus de réflexion sur sa propre action. Perrenoud détermine deux processus mentaux qui marquent tant l'idée de réfléchir au moment de l'action en interpellant ce qui est en train de se produire ou ce qui pourrait se produire qu'à l'idée d'y réfléchir de façon rétroactive.

V. ANALYSE DES DONNÉES

V. 1. TYPICALITÉ THÉMATIQUE DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANTE N°1

Texte de l'entretien n°1 présenté par ordre numérique des tours de parole	Séquence d'ouverture de la leçon n°1 présentée par ordre numérique des tours de parole
<p>1. wer : euh pensez-vous que le thème général de l'activité d'expression orale que vous avez présentée est facilement exploitable avec vos = élèves Q</p> <p>2. wé : oui évid I puisque le thème proposé a été déjà abordé dans la séance de la compréhension de l'écrit</p> <p>3. wer : et puis euh est-ce qu'il a fait l'objet d'une négociation préalable par exemple avec les élèves <u>ou une quelconque préparation</u> Q</p> <p>4. wé : <u>non non non</u> ce thème n'a pas euh n'a pas fait l'objet d'une négociation préalable mais peut-être une petite préparation à la maison par certains élèves</p> <p>5. wer : euh est-ce que les premières réactions des élèves au sujet du contenu du support dans cette séquence d'ouverture vous font dire qu'ils ont compris</p>	<p>1. Pr : allez qu'est-ce que vous avez sous les yeux Q nous avons un support qu'est-ce qu'il représente Q</p> <p>2. G (Ramzi) : une image ↓</p> <p>3. Pr : une image ↑ que représente-elle cette image Q</p> <p>4. G (Nawfel) : madame</p> <p>5. F (Yasmina) : madame</p> <p>6. Pr : oui Yasmina</p> <p>7. F (Yasmina) : ah euh un jeune homme qui est en train de lire</p> <p>8. Pr : très bien où est-ce qu'il se trouve ce jeune homme Q</p> <p>9. G (Nawfel) : train ↓</p> <p>10. Pr : comme vient de dire votre camarade</p> <p>11. F (Yasmina) : <u>dans un train</u></p> <p>12. G (?) : <u>dans un train</u></p> <p>13. Pr : dans un</p> <p>14. G (?) : <u>train</u></p> <p>15. Pr : <u>train</u> très bien / d'où on a tiré cette ce support Q</p>

et à identifier les interlocuteurs : **Q** : question-..... : chevauchement - **I** : inachèvement - < > : commentaire de l'interviewer-↓ : intonation descendante-1 : le numéro des tours de parole est indiqué en chiffre et en gras- **wer** : l'interviewer- **wé** : l'interviewé.



<p>de quel thème il s'agit ou la problématique en jeu Q</p> <p>6. wé : oui oui</p>	<p>16. F (Yasmina): Science et vie ↓ Science et vie</p> <p>17. Pr : Science et vi : e</p> <p>18. F (Yasmina) : septembre <u>deux</u> mille</p> <p>19. F (Fatima) : <u>septembre</u> deux mille</p> <p>20. Pr : très bien qui est une revue scientifique d'accord</p> <p>21. F (Fatima) : oui</p> <p>22. G (Nawfel) : oui madame ↓</p> <p>23. Pr : très bien – vous avez dit qu'il s'agit d'un homme qui lit dans un livre dans un train</p>
--	---

L'accessibilité du thème de la leçon est une évidence pour l'enseignante car déjà approché par les apprenants dans une séance de compréhension de l'écrit : (2) **oui évid** *I puisque le thème proposé a été déjà abordé dans la séance de la compréhension de l'écrit*. L'écrit qui vient au secours de l'oral est inclus dans l'organisation même du manuel de français⁸ où la plupart des textes traitent de thématiques proches ou identiques à celles évoquées dans les supports imagés des activités orales. Cet étayage n'est donc en rien décidé par l'enseignante. Il n'en est pas moins vrai que ce thème n'a pas été négocié ainsi que le montre la négation reprise trois fois de suite dans l'énoncé (4) : **non non non ce thème n'a pas euh n'a pas fait l'objet d'une négociation préalable**. L'enseignante qui entend par l'insistance de sa réponse que la négociation préactive du thème est une probabilité hors d'atteinte, bascule sa position et reconnaît sans illustration que la gestion de la séquence d'ouverture a facilité sa découverte et la saisie de sa problématique : (6) **oui oui**. Le support tel que décrit dans les premiers tours de parole de la séquence d'ouverture a été d'un grand secours afin de problématiser le thème de la leçon.

V. 2. TYPICALITÉ THÉMATIQUE DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANTE N°2

Texte de l'entretien n°2 présenté par ordre numérique des tours de parole	Séquence d'ouverture de la leçon n°2 présentée par ordre numérique des tours de parole
<p>1. wer : euh pensez-vous que le thème général de l'activité d'expression orale que vous avez présentée est facilement exploitable avec vos élèves Q</p> <p>2. wé : oui facilement ↓</p> <p>3. wer : oui ↓ et comment vous le savez Q + + est-ce qu'il a fait l'objet d'une négociation préalable avec les élèves ou une <u>quelconque préparation</u> Q</p>	<p>85. F (Alia) : euh « fumer fumer nuit à votre entourage ↓ »</p> <p>86. Pr : très bien donc sur la face face latérale sur la face latérale fumer (L'enseignante écrit sur le tableau et parle)</p> <p>87. F (Alia) : nuit</p> <p>88. Pr : nuit à</p> <p>89. F (Alia) : à votre entourage</p>



<p>4. wer : euh pensez-vous que le thème général de l'activité d'expression orale que vous avez présentée est facilement exploitable avec vos élèves Q</p> <p>5. wé : oui facilement ↓</p> <p>6. wer : oui ↓ et comment vous le savez Q + + est-ce qu'il a fait l'objet d'une négociation préalable avec les élèves ou une <u>quelconque préparation</u> Q</p> <p>7. wé : <u>non non</u> au cours des activités d'expression orale il ne peut y avoir de préparation préalable tout se fait spontanément à partir du support proposé à l'élève spécialement dans cette séance le thème abordé appartient à la vie des jeunes ça fait partie de leur quotidien</p> <p>8. wer : d'accord euh visiblement la question qui a porté directement sur le thème de cette activité a été posée à la fin de la séquence d'ouverture et précisément dans les tours 104 et 106 puisque le thème global de l'activité d'expression orale n'a pas été introduit dès le début de l'activité quel est le rôle des échanges qui ont précédé son introduction Q</p> <p>9. wé : alors ↓ alors la question qui porte sur le thème en séance d'expression ou de compréhension est une question de synTHESE c'est c'est à l'élève de découvrir une fois le support présenté sinon après une série de question de d'imprégnation</p> <p>10. wer : d'accord ↓</p>	<p>90. Pr : à votre entourage je cherche un peu de craie peut être que j'en ai / oui on a fini qu'est-ce qui est écrit là-bas Q</p> <p>91. F (Radia) : « fumer provoque le cancer »</p> <p>92. Pr : fumer</p> <p>93. F (Radia) : « provoque le cancer »</p> <p>94. Pr : provoque le cancer très bien (L'enseignante écrit sur le tableau) sur la face de côté qu'est-ce qui est écrit Q</p> <p>95. F (Latifa) : les mêmes ↓</p> <p>96. Pr : les mêmes informations très bien et là sur votre paquet qu'est-ce qu'il y a sur la face latérale Q qu'est-ce que vous avez Q</p> <p>97. F (Latifa) : « fumer provoque des maladies cardio-vasculaires »</p> <p>98. Pr : très bien fumer (L'enseignante écrit et parle)</p> <p>99. F (Latifa) : provoque</p> <p>100. Pr : provoque (L'enseignante écrit et parle)</p> <p>101. F (Latifa) : des maladies</p> <p>102. Pr : des maladies (L'enseignante écrit et parle)</p> <p>103. F (Latifa) : cardio-vasculaires</p> <p>104. Pr : cardio ...vasculaires (L'enseignante écrit sur le tableau) alors à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui c'est quoi Q de quoi on parle Q</p> <p>105. F (Alia) : danger</p> <p>106. Pr : de quoi on parle Q le thème</p> <p>107. F (Latifa) : <u>le tabac</u></p> <p>108. F (Saloua) : <u>le tabagisme</u></p> <p>109. Pr : le tabac</p> <p>110. F (Saloua) : le tabagisme ↓</p> <p>111. Pr : très bien du du tabac [w a l a] → Ou la cigarette</p> <p>112. F (Radia) : la cigarette</p>
---	--



	113. Pr : du tabagisME aussi O.K. très bien
--	---

Tout en confirmant l'accessibilité du thème dans le tour (2), l'enseignante se justifie par son affinité notoire avec les apprenants qui les prédispose à l'aborder sans difficulté : (4) *oui facilement* ↓ ; **le thème abordé appartient à la vie des jeunes ça fait partie de leur quotidien.** Pour autant, sa négociation n'est pas intégrée aux plans précédant l'action de l'enseignante qui imprime une portée générale à la réponse qu'elle avance en (4) : ***non non au cours des activités d'expression orale il ne peut y avoir de préparation préalable.*** Ce qui explique subséquemment la découverte du thème à la suite de plusieurs échanges construits pendant la séquence d'ouverture d'après ses dires en (6) : *alors* ↓ **alors la question qui porte sur le thème en séance d'expression ou de compréhension est une question de synTHESE c'est c'est à l'élève de découvrir une fois le support présenté sinon après une série de question de d'imprégnation.** Plusieurs échanges ont précédé les deux questions relatives à l'introduction du thème de la leçon comme cela est signalé dans les tours de parole (104-106). La facilité avec laquelle les apprenants ont pu le découvrir s'explique par ailleurs dans la stratégie communicative de l'enseignante qui consiste à construire des préliminaires conversationnels avant de débattre du thème à proprement parler.

V. 3. TYPICALITÉ THÉMATIQUE DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANTE N°3

Texte de l'entretien n°3 présenté par ordre numérique des tours de parole	Séquence d'ouverture de la leçon n°3 présentée par ordre numérique des tours de parole
1. wer : alors euh ↓ pensez-vous que le thème général de l'activité d'expression orale que vous avez présenté est facilement exploitable avec vos élèves Q 2. wé : oui 3. wer : et à travers quoi vous le savez Q < silence de l'enseignante > comment vous le savez Q	1. Pr : on va commencer bonjour tout le monde on va commencer notre activité d'expression orale activité d'expression orale / je peux commencer Q (Après avoir mentionné au tableau l'objectif de la séquence, l'enseignante demande à l'observateur si elle peut commencer la leçon) donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants



<p>4. wé : euh la participation des élèves</p> <p>5. wer : oui est-ce qu'il a fait = l'objet d'une négociation préalable avec eux ou une quelconque préparation Q</p> <p>6. wé : non non non</p> <p>7. wer : d'accord euh il s'avère que le thème de l'activité d'expression orale a été introduit par vous-même dès le premier tour à votre avis est-ce qu'il est plus adéquat de laisser les élèves le découvrir seuls au cours des échanges ou c'est à l'enseignant de l'imposer dès l'ouverture de la leçon Q</p> <p>8. wé : ah c'est à travers le support imposé que les élèves ont décou I découvert le thème ↓</p> <p>9. wer : voilà d'accord ↓</p> <p>10. wé : euh donc le le professeur a pris la parole pour ouvrir uniquement le le le débat</p> <p>11. wer : d'accord</p> <p>12. wé : c'est pour ça ↓</p>	<p>2. Aps : <u>enfants</u></p> <p>3. Pr : <u>enfants</u> rapid ç observez les photos et dites-moi que représentent-elles que représentent ces photos chut -- allez oui</p> <p>4. G (Omar) : la première photo représente « une école de fortune pour petites filles afghanes »</p> <p>5. Pr : oui encore très bien allez - oui</p> <p>6. F (Asmahane) : cette photo représente des enfants qui cultivent dans un champ</p> <p>7. Pr : des enfants qui</p> <p>8. F (Asmahane) : cultivent</p> <p>9. Pr : voilà donc des enfants qui travaillent</p> <p>10. F (Asmahane) : oui</p>
---	--

La réaction des apprenants représente pour l'enseignante son repère dans l'évaluation de l'accessibilité du thème tout en excluant catégoriquement l'intention d'une négociation préalable : (2) euh **la participation des élèves** ; (6) *non non non*. Il n'en reste pas moins que sa découverte en phase interactive est redevable au support imposé déclencheur d'un débat avec les apprenants : (8) *ah c'est à travers le support imposé que les élèves ont décou I découvert le thème* ↓ ; (10) *euh donc le le professeur a pris la parole pour ouvrir uniquement le le le débat*. À travers les arguments qu'elle déroule, l'enseignante semble vouloir se décharger de sa responsabilité dans l'introduction brutale du thème de la leçon dès le premier tour de la séquence d'ouverture. Elle se rabat sur les documents remis à ses apprenants en guise d'intermédiaires entre sa parole et la leur. Néanmoins, nous constatons que l'absence de préliminaires conversationnels et l'évocation précoce du thème par l'enseignante a largement contribué à l'enrichissement du contenu thématique de la leçon (1) : **donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants**.

CONCLUSION

L'analyse que nous avons faite en amont a permis à juste titre de vérifier notre hypothèse de départ avec minutie en vue de décodage la gestion thématique par les enseignantes observées et interviewées. La provocation de leurs possibilités de

typification rend compte d'une relation verticale reliant deux sphères de leur agir narré dans laquelle s'origine la typicalité thématique. D'une part, les témoignages obtenus lèvent le voile sur l'existence d'une sphère privée qui représente la dimension typifiée de l'agir et qui emmagasine une somme de ressources discrètes pendant l'observation ethnographique de l'interaction. À visée générique, elles sont partagées par les enseignantes dont les discours réflexifs approuvent de façon formelle et à l'unanimité l'imperméabilité au public apprenant de leurs plans thématiques. Ces choix autoritaires se font dans une action solitaire. Les apprenants n'y ont pas droit de regard et se retrouvent aussitôt pris au dépourvu. Cette sphère paraît être conquise, selon Cadet et Causa, par des modèles communs ayant prospéré au sein de la culture éducative du contexte et qui façonnent l'action didactique en général.

D'autre part s'interpose une sphère publique accessible à tous qui symbolise la dimension émergente de l'agir des enseignantes. D'après leurs témoignages, l'action collective dans laquelle elle se concentre est déterminante pour mesurer le degré de difficulté du thème exploité. Au vrai, c'est le seul moment légitime où les apprenants découvrent à proprement parler de quoi il est question de parler dans cette séance. La monstration des plans thématiques se fait instantanément ou graduellement sous l'égide des stratégies d'introduction des thèmes adoptées par les enseignantes dans les séquences d'ouverture.

À cet égard, l'intolérance de la négociation des plans thématiques est symptomatique du paradoxe persistant dans la prise en charge de l'enseignement de l'oral présent dans les programmes néanmoins évincé de toute forme d'évaluation ou de formation à la réflexivité. En respectant cette logique, les réponses données par les enseignantes émettent des signes d'inflexibilité sur les questions thématiques soulevées plus haut.

En guise de perspective, nous sommes en droit de recommander aux institutions éducatives et universitaires, la formation d'enseignants réflexifs qui mettent l'accent sur leur propre travail pour faire évoluer leurs pratiques. Ainsi donc, la formation des enseignants ne pourra se limiter à l'initiation à la recherche et l'adoption d'une approche qui fait bonne presse. Il est de ce fait indispensable d'encourager le recours à la vidéo pour évaluer la prestation des enseignants et renforcer les dispositifs d'auto-confrontation grâce à des formateurs conscients des enjeux liés à une gestion efficace d'un cours d'oral dans une langue étrangère et aux moyens techniques et pédagogiques qui rentabilisent cette performance.

¹SCHÜTZ, A, (1987), *Le chercheur et le quotidien*, Méridiens klincksieck, Paris.

²FILLIETTAZ, L, (2005), « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants », *Le français dans le monde*, n° 38, pp. 20-31.

³FILLIETTAZ, L, (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Édition Nota bene, Québec.

⁴CICUREL, F, (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », De Boeck, pp. 15-36.

⁵CICUREL, F, (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, Paris.

⁶CICUREL, F & RIVIÈRE, V, (2008), « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante », Édition De Boeck Université, Belgique, pp. 255-273.

⁷CICUREL, F, (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir professoral », *Le français dans le monde*, n°167, pp. 180-191.



⁸ Djilali, K., Boulouf, A., Lefsih, A. (2005). *Français 1. Première année secondaire*. Alger : Office National des Publications Scolaires. 191 p.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMIGUES, R., FAITA, D., SAUJA, F, (2004), « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *Bulletin de psychologie*, n°1, pp. 41-44.

BLANCHE-BENVENISTE, C, (1997), *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys, Paris.

BUCHETON, D, (2011), « Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements », OCTARÈS édition, pp. 25-50.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer est un document publié par le Conseil de l'Europe, (2001). Édition Didier, France.

CADET, L & CAUSA, M, (2005), « Culture (s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », PUF, Paris, pp. 159-181.

CICUREL, F, (2005), « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir professoral », *Le français dans le monde*, n°167, pp. 180-191.

CICUREL, F, (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », De Boeck, pp. 15-36.

CICUREL, F & RIVIÈRE, V, (2008), « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante », Édition De Boeck Université, Belgique, pp. 255-273.

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

FILLIETTAZ, L, (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Édition Nota bene, Québec.

FILLIETTAZ, L, (2005), « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants », *Le français dans le monde*, n° 38, pp. 20-31.

PERRENOUD, Ph, (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Éditeur, Paris.

PUREN, C, (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, n°1, pp. 10-26.

SCHÜTZ, A, (1987), *Le chercheur et le quotidien*, Méridiens klincksieck, Paris.

TRAVERSO, V, (2009), *L'analyse des conversations*, Armand-Colin, Espagne.

POUR CITER L'AUTEUR :

MAZI-Farid, (2022), « La typicalité, un atout pour le décodage de la gestion thématique dans un cours d'oral », *Ex Professo*, V 07, N 01, pp. 135-145, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>