
L'étude de l'agir professoral à travers les interactions en classe de FLE au cycle moyen algérien.

Dr. Bechiri Camélia Nabila*

Université 20 août 1955 Skikda

Bechiri1933@gmail.com

Soumission : 02/08/2020

Acceptation : 14/03/2021

Publication : 06/06/2021

Résumé: L'article traite la notion de l'agir professoral, phénomène complexe qui dépend de l'enseignant.

Cet article vise l'analyse des interactions entre enseignants et apprenants dans les classes de FLE au cycle moyen. Notre recherche puise dans l'analyse conversationnelle et dans l'agir professoral. Les observations effectuées en classe de FLE assurent que les échanges entre enseignant et apprenant s'élaborent autour du schéma initiation- réponse-feed-back ce dernier permet à l'enseignant d'accomplir d'autres gestes pédagogiques comme la correction ou l'encouragement.

Enfin notre étude se révèle essentielle dans l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants de FLE.

Mots clés : agir professoral, interactions conversationnelles, schéma IRF, observation, analyse conversationnelle.

Act as a teacher in the middle cycle.

* L'auteur correspondant.

The article deals with the notion of teaching action, a complex phenomenon which depends on the teacher. This article aims to analyze interactions between teachers and learners in classrooms. FLE in the medium cycle. Our research draws on conversational analysis and action faculty. The observations made in the FLE class ensure that the exchanges between teacher and learner is developed around the initiation-response-feed-back scheme of the latter allows the teacher to perform other pedagogical actions such as correction or encouragement. Finally, our study is essential in improving the initial and continuing training of FLE teachers.

Key words: professorial action, conversational interactions, IRF scheme, observation, conversation analysis.

1-Introduction : Notre article s'intéresse à la notion d'agir professoral, terme emprunté à Cicurel. Il vise particulièrement à montrer les stratégies mobilisées par les enseignants de français langue étrangère lors des leçons de FLE au cycle moyen. Les postures que l'enseignant prend lorsqu'il enseigne ont des conséquences sur le rapport aux savoirs des élèves et aussi sur leur réelle activité. Ce qui nous intéresse c'est la façon de donner la parole à l'autre de le faire parler qui fait l'objet d'observation. Parler de l'agir professoral c'est mettre en général l'accent, sur les actions verbales et non verbales que les enseignants mettent en place pour transmettre et communiquer des savoirs (Cicurel, 2011, p.119). Donc c'est au sein de l'approche praxéologique que se situe l'agir professoral.

L'objectif visé dans cet article est de comprendre l'action de l'enseignant, observer ses comportements. De quoi sont-ils composés ? Sur quelles théories ou expériences repose-t-ils ? Comment les enseignants

mobilisent-t-ils l'attention des apprenants ? Comment gèrent-t-ils les imprévus ? Ces questions sont traitées à partir de l'analyse d'interactions verbales entre enseignants et apprenants en classe de FLE. La transmission se fait d'un locuteur savant à un destinataire récepteur du savoir (Cicurel, 1992, p. 95). L'objectif de cette analyse est d'observer la façon dont les acteurs de l'interaction opèrent leurs choix de dire et de faire.

2- . L'agir professoral ?

L'agir professoral est un concept complexe. Lorsqu'on parle d'agir, on met au premier lieu le concept d'action et de parole. L'action enseignante est une pratique sociale confectionnée, par les actions répétitives que l'enseignant accomplit, mais aussi par les réactions des apprenants à ces actions. La rencontre entre enseignants et apprenant donne lieu à une interaction co-construite.

L'action enseignante a été l'objet d'un projet réfléchi par l'enseignant où l'institution, le programme, les contenus, les représentations ont été appelés. (Cicurel, 2011, p. 33) précise que « l'agir ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou formation de l'enseignant ». Nous pouvons supposer que pour chaque enseignant un agir mais aussi pour chaque situation un agir.

Recueil et traitement des données :

La méthodologie de recherche adoptée pour ce travail est celle de l'observation de classe. Pour nos observations de classe, nous avons fait le choix de nous rapprocher des classes du cycle moyen afin de cerner l'agir professoral mis en œuvre pour enseigner.

La réflexion est basée sur un ensemble de quatre séances enregistrées, observées et transcrites de quatre enseignants du cycle moyen. L'enregistrement et la transcription des séances d'enseignement permettent de saisir le moment propice où l'enseignant donne vie au programme et manifeste son agir. L'objectif est de comprendre l'agir des enseignants en milieu de travail. Notre statue est donc de celui d'une observatrice scrutant les actions des enseignants et d'une chercheuse qui analyse les actes observés en fonction de ses connaissances théoriques et sa propre expérience. La démarche adoptée est essentiellement interprétative. Notre attention est donc centrée sur l'enseignant sans pour autant négliger l'apprenant. Nous avons examiné les pratiques individuelles de transmission de chaque enseignant afin de dégager leurs styles. (Cicurel, 2002, p.29) définit ces pratiques comme « des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire ». Ces pratiques sont différentes, car elles dépendent « de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité » (Cicurel, 2002, p. 29). Les séances ont été filmées et transcrites selon la convention de transcription de l'équipe de GRAFE¹ (Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné).

Tableau 1 : Les différents interlocuteurs participant aux interactions en classe ont été ainsi désignés

Symbole	Signification
E	enseignant(e)

¹ Une équipe de recherche pluridisciplinaire et venant de plusieurs institutions. L'équipe recherchait dans le cadre d'une vaste recherche descriptive et explicative à saisir les objets enseignés lors de pratiques d'enseignement du texte d'opinion et de la subordonnée relative.

é é1, é2, é3 Es	élève non reconnu si plusieurs élèves différents peuvent être distingués dans un passage. groupe d'élève ou classe
---------------------------	---

Pour des raisons pratiques, nous avons limité notre champ d'observation auprès des enseignants de la wilaya de Skikda. Les données de notre corpus ont été recueillies dans le même degré scolaire 2AM .Les séances d'enseignement ont été enregistrées par une caméra. Le dispositif méthodologique privilégié dans cette recherche était l'observation des interactions en classe telles qu'elles se produisaient réellement.

Tableau 2 : Les caractéristiques des séances analysées

Enseignant	Leçon	Sexe	Niveau	Date d'enregistrement	Lieu
H	Grammaire	F	2AM	06.05.2015	Skikda
G	Conjugaison	H	2AM	26.04.2015	Skikda
B	Vocabulaire	H	//	29.04.2015	Skikda
S	Orthographe	H	//	06.05.2015	Skikda

3- Analyse des interactions :

Le rythme des échanges verbaux est presque le même chez les quatre enseignants. Les mêmes actes reviennent : après la question de départ répétée deux fois adressée aux apprenants l'enseignant désigne, la bonne réponse fournie par un apprenant à son tour l'enseignant reprend la réponse ou la corrige éventuellement. Ensuite l'enseignant désigne d'autres interlocuteurs à répéter la bonne réponse ce qui prouve la multiplicité des échanges. « Le discours didactique présente la caractéristique d'être un discours qui avale la parole de l'autre. Le professeur est « linguaphage », il provoque la parole, il la canalise, il l'arrête ou la reprend pour continuer à susciter une autre parole ou pour alimenter son discours pédagogique » (Cicurel, 1990, p.54).

Le procédé de relance adopté par les enseignants pour faire avancer l'apprentissage incite les apprenants à agir et interagir ce qui permet aux apprenants de participer activement.

La première séance :

27 EG : oui H pourquoi il a fait réunir ses enfants ↑ pour se donner des conseils ↓ quels sont les conseils ↑

(L'enseignant répète la même question deux fois) 0»

28 és : gardez vous ↑ xxx

29 EG : voilà/donc de gardez quoi ↑ de gardez l'héritage donc il y a quoi ↑

30 és : il y a un trésor/

La deuxième séance

1 EB : ouvrez les livres à la page/ 64 / page 64 observez le texte que vous avez devant vous que représente ce texte là Ce texte là c'est quoi ↑ Ce texte c'est quoi Ce texte c'est une

2 és : une fable ↓

3 EB : Ce texte c'est quoi

4 és : fable

5 EB : levez la main oui

6 é : fable

7 EB : ce texte c'est une fable très bien qui est l'auteur de ce texte Cette fable est écrit par qui // est écrit PAR

La troisième séance :

29 EH : oui c'est bien / que fait le lion dans la première phrase / que fait le lion

dans la première phrase// lis la phrase

30é 1 : aurais- tu oublié que je suis le roi des animaux

31EH : oui quelqu'un d'autre

32 é 2 : aurais- tu oublié qui je suis le roi des animaux

33EH : oui

La quatrième séance :

2 ES : bien m^{elle}, donc vous remarquez que dans ce texte ,il ya des mots qui sont soulignés .alors, qu'est ce qu'ils ont de communs ces mots ?qu'est ce qu'ils ont de pareils ?

Les interactions didactiques des séances de FLE se caractérisent par l'enchâssement de mini dialogues entre l'enseignant et l'apprenant, qui se matérialisent autour du schéma IRF initiation —réponse-feed-back. L'enseignant pose une question, les apprenants répondent, l'enseignant évalue la réponse des apprenants soit via une régulation ou bien par une autre sollicitation. Ce schéma a connu différentes appellations « échange ternaire » (Bouchard, 2005), « triple structure » (McHoul,1990)... .

Nous constatons que les interactants évitent le silence, car ne pas répondre constitue une menace pour eux (l'enseignant et l'apprenant). Mais

également la préoccupation de l'enseignant est de faire parler l'apprenant pour le faire apprendre. L'objectif de faire parler pour faire apprendre l'apprenant, caractéristique de l'agir professoral, conduit l'enseignant à une demande permanente de la parole apparente.

La parole enseignante constitue l'élément premier de la classe de la langue (Borg, 2003). L'enseignant de FLE est persuadé que sa parole constitue un vecteur d'apprentissage. Toutes les recherches ont reconnu la prédominance de la parole enseignante (fréquence /durée) (Bellack & al., 1966 ; Sinclair & Coulthard, 1975).

Exemple :

24 EB : les quatre premières mots nous avons se désaltérait (texte) ↑
/courant (texte) ↑ / Breuvage (texte) ↑ Un élève entre et demande une chaise

25 EB : se désaltérait c'est quoi / est-ce que c'est un nom / c'est un verbe / c'est un Adjectif / c'est un adverbe

27 és : verbe

28 EB : c'est un verbe, courant c'est nom onde une onde ↑

29 és : nom

30 EB : nom le breuvage est un

31 és : nom

32 EB : nom ces mots là appartient ou réfèrent à quelle idée ?se désaltérait c'est boire ou apaisait sa soif un courant C'est le courant d'une rivière où coule de l'eau une onde / c'est aussi une onde (Texte) des ondes d'accord breuvage ↑ breuvage c'est un lieu où on boit, tous ces mots là

étaient caractérisés oui réfèrent à l'idée de l'eau on disait que ces mots là appartiennent au champ lexical de

33 EB + és : l'eau ↑

34 EB : c'est mots là le champ lexical du mot eau / d'accord ↓ qui me donne un mot qui me donne un mot qui appartient au champ lexical de l'eau ↓ un autre mot / qui vous connaissez un autre mot

Nous pensons que la prédominance de la parole enseignante s'explique par la nécessité de provoquer la parole des apprenants, de la solliciter et de la réguler. Par conséquent, le travail de l'enseignant consiste à créer une « atmosphère communicative » (Bucheton& Soulé, 2009).

Lorsqu'on dit un tour de parole pour les élèves, ce sont des tours brefs, parfois pas plus d'un mot.

Nous soulevons donc, le caractère asymétrique et inégal du discours en classe de FLE. Effectivement, l'interaction didactique caractérisée dans le schéma IRF entraîne la monopolisation de l'enseignant sur le discours, du fait qu'il détient le mouvement I (initiation) et F (feed back). En effet l'aspect dynamique de l'interaction de classe repose en partie sur le questionnement de l'enseignant, envisagé souvent comme une sorte de « bombardement » de questions à l'adresse de l'apprenant (Astolfi, 1996).

Nous observons plusieurs mouvements F effectués par les enseignants, dont certains fonctionnent comme des relances ou comme des reformulations.

L'enseignant agit comme correcteur ou facilitateur pour encourager la parole apprenante.

Exemple 1 :

104 EG : oui ↑

105 é : comprendre comprends comprenons x comprenez x

106 EG : répétez la conjugaison ↑

107 é : comprends ↑ comprenons ↑ comprenez ↑

108 EG : oui bien 0»

Exemple2 :

89 ES : il est dans le texte rapide

90 és : non ↑

91 ES : mais c'est bon c'est bien ↑ celui qui est dans le texte qui ressemble à rapide

92 é : facile

93 ES : très bien facile c'est bien comme exemple je vais écrire les deux m^{elle} rapide se termine par e et l'adjectif du texte qui est facile ce termine par une voyelle :: on ajoute ment et nous obtenons facilement / rapidement

Dans ces deux extraits l'expression du « contentement » des enseignants (G, S) peuvent aussi indiquer une satisfaction qui proviendrait de l'adéquation entre leur propre motif « faire parler » et l'événement discursif apprenant (l'apprenant parle). Le terme (bien) prononcé par les enseignants revêt une valeur d'un autre type qui n'évolue pas tant le contenu que l'acte de prise de parole. Toute bonne réponse de la part de l'apprenant est pour l'enseignant la preuve que l'apprentissage fonctionne. Ainsi la « félicité » de l'apprenant vise à le valoriser en sorte qu'il persiste dans ses interventions.

Le feed-back positif de l'enseignant affirme aussi que l'énoncé de l'apprenant est correct au niveau de la forme, et recevable au niveau sens. Nous estimons ce n'est que lorsque le locuteur expert (enseignant), a pu

évaluer la proposition du locuteur non expert (apprenant) que l'interaction peut être considéré comme complète.

Synthèse des analyses des interactions :

Tableau 3 : Analyse des séances observées

Observation des interactions didactiques entre enseignant et apprenant pendant le moment I et F	L'agir professoral
Enseignant H	Organisateur Facilitateur, Régulateur, Maître du jeu.
Enseignant G	Organisateur Facilitateur, Régulateur, Maître du jeu.
Enseignant B	Organisateur Facilitateur, Régulateur, Maître du jeu.
Enseignant S	Organisateur Facilitateur, Régulateur, Maître du jeu.

4- Conclusion :

Nous avons observé quatre enseignants du cycle moyen en classe de FLE face aux apprenants pour pouvoir comprendre l'agir professoral. Notre analyse a montré que certaines actions enseignantes employées pendant le mouvement F, sont semblables aux rôles pédagogiques de régulateur, correcteur, facilitateur.

Le schéma IRF, structure éventuellement dialogique, se fait le lien d'inscription de l'inséparabilité des tours de parole des interactants. Dans la communication en classe, les enseignants orientent l'action des élèves, à l'aune des significations qu'ils favorisent. Ils essayent aussi d'imposer du

sens. La relation des enseignants avec les apprenants est une relation asymétrique et verticale puisque l'enseignant se positionne comme « organisateur » de l'interaction mais aussi comme meneur de jeu chargé de l'organisation des thèmes abordés dans la séance mais également de la distribution des tours de parole. Le rôle de l'enseignant reflète cette asymétrie, son temps de parole est très nettement supérieur au temps de parole des élèves, c'est lui qui choisit la durée de chaque dispositif didactique. Le motif de « faire parler l'apprenant », qui est considéré comme le fondement de l'agir professoral, entraîne les enseignants à saisir la moindre occasion pour promouvoir la parole apprenante. . Donc, le schéma IRF engendre l'emprise des enseignants sur le discours du fait qu'il détient les mouvements I et F.

Nous constatons que les quatre enseignants enseignent de la même façon, cela s'explique par leur formation et surtout par les journées de rencontre avec les inspecteurs, La caractérisation de l'agir professoral qui découle d'une étude comme la nôtre, qui porte sur l'analyse des pratiques des enseignants, peut être profitable auprès d'enseignants-formateurs dans le cadre de leur formation continue, mais aussi auprès des futurs enseignants en formation initiale cela pourrait ainsi compléter leur processus de construction d'une identité enseignante.

Pour la réussite de la mise en application de telles ou telles pratiques, nous pensons qu'une collaboration étroite entre spécialistes, inspecteurs et enseignants est primordiale dans la mesure où ils doivent être des partenaires alliant leurs savoirs pour un objectif commun. La didactique du français langue étrangère devrait se stabiliser en tant que discipline scientifique, non pas pour s'isoler, mais avancer dans un dialogue plus constructif avec les autres sciences.

Elle devrait également se configurer en deux secteurs distincts, mais en relation étroite, comme d'autres sciences : une didactique comme discipline scientifique et une didactique appliquée.

Ainsi, la recherche fondamentale pourrait produire des recherches théoriques et la didactique appliquée, à partir de ces recherches théoriques et des études de terrain, devrait avancer dans la conception d'outils didactiques (planification de séquence, séquence d'enseignement, activités en ligne, etc) afin de mettre en avant les avancées en matière de recherche, puisqu'une simple transmission des résultats didactiques ne permet pas d'outiller les enseignants.

5- Bibliographie :

- AGUILAR RIO, J. I. (2012). « IRF et interaction didactique en classe de L2 : le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante ».
- Dans V. Rivière (dir.), Spécificités et diversité des interactions didactiques. Paris : Riveneuve éditions.
- ASTOLFI, J.-P. (1996). Mettre l'élève au centre... oui mais au centre de quoi? Actes du forum 1995 de l'enseignement primaire. Genève: Département de l'instruction publique.
- AZAOUI, B. (2014). Sortir du modulaire. Pour une approche multimodale des variations de l'agir enseignant. Dans J. Sauvage, N. Auger & C. Dodane (dir.), Travaux de didactique du français langue étrangère. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- BELLACK, A., KLIEBARD, H., HYMAN, R., & SMITH, F. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- BORG, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. Language Teaching.
- BOUCHARD, R. (2005). *Les interactions pédagogiques comme polylogues*. Lidil.
- BUCHETON, D., & SOULE, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation & didactique.

-
- CICUREL, F. (1990). Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement, in Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C. (éds.), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier.
 - CICUREL, F. (1992). Le canevas didactique de production discursive. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*.
 - CICUREL, F. (2002). *La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe*. Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE).
 - CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
 - McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*.
 - SINCLAIR, J. M., & COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP