

# Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales

## Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde

LAURENT FILLIETTAZ

*Université de Genève*

*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*

*Groupe Langage, Action, Formation*

Au cours de ces dernières années, la recherche en didactique s'est caractérisée notamment par une intégration marquée de conceptualisations émanant d'une part des *théories de l'action* et d'autre part des *sciences du langage* (voir Cicurel & Véronique, 2002). Cette mise en interface pose des questions épistémologiques que je n'ai pas la prétention de résoudre ici (voir Baudouin & Friedrich, 2001), mais le fait est qu'elle tend à confronter le chercheur en sciences de l'éducation à des exigences méthodologiques nouvelles. Celle tout d'abord de disposer d'instruments d'analyse fins et explicites permettant l'étude des productions langagières attestées dans les interactions en classe. Celle ensuite de se pourvoir de quelques points de repères dans le champ remarquablement complexe des théories de l'action et ainsi d'être en mesure de faire usage d'une sémiologie explicite permettant de rapporter des phénomènes langagiers à des processus praxéologiques. Et celle enfin de réfléchir aux conditions d'articulation de ces deux domaines comme préalable ou comme contribution à des démarches de formation.

Ces exigences méthodologiques délimitent un champ de recherche complexe, celui d'une *approche praxéologique du discours appliquée à l'étude des situations éducatives*. C'est dans ce champ que se situent mes travaux récents, et plus généralement ceux du groupe de recherche auquel je contribue (voir Bronckart & Groupe LAF, 2004). Ces travaux reposent sur une double conviction. Celle d'une part selon laquelle les mécanismes langagiers associés aux activités humaines jouent un rôle central dans la compréhension des processus de développement, d'apprentissage et de formation, et ce

à tous les âges de la vie. Et celle d'autre part selon laquelle les productions langagières attestées dans des pratiques de formation font l'objet de mises en formes qui ne sont pas transparentes, mais qui au contraire contribuent à formater le rapport des individus aux savoirs qu'ils sont à même de construire.

Ces quelques éléments contextuels étant posés, cet article aura pour objectif de préciser et d'illustrer cette posture en montrant comment une réflexion théorique générale portant sur les rapports entre le discours et l'action peut s'appliquer à l'étude des interactions verbales en contexte scolaire. L'étude du corpus de la leçon d'anglais (*Mad cow*) me servira de fil conducteur dans cette démarche. Conformément à la consigne énoncée par les coordinateurs de cet ouvrage, elle me permettra à la fois d'explicitier *l'arrière-fond épistémologique* dans lequel je m'inscris et les *instruments d'analyse* par lesquels il se concrétise dans l'étude de données empiriques attestées.

Pour ce faire, je procéderai en deux temps. Dans une première partie (§ 1.), je tenterai d'explicitier un cadre méthodologique ancré principalement dans le champ des théories de l'action, et je chercherai à mettre en évidence la valeur heuristique d'une tel référentiel a) pour structurer un champ théorique disparate, b) pour amorcer une tentative de clarification conceptuelle et terminologique, c) pour préciser le statut des mécanismes langagiers, d) et enfin pour formuler une problématique d'analyse des interactions scolaires. Dans un deuxième temps (§ 2.), je montrerai comment ce cadre méthodologique peut être appliqué à l'étude de quelques phénomènes interactionnels propres à la leçon d'anglais. A ce propos, je centrerai mon analyse sur deux brefs extraits qui me paraissent particulièrement éclairants par rapport à ce référentiel d'analyse des interactions scolaires.

### *I- Les théories de l'action comme cadre méthodologique*

Qu'il soit linguiste, psychologue, sociologue, philosophe ou didacticien, le chercheur en sciences humaines bute à l'évidence sur une difficulté bien réelle lorsque son attention se porte sur le concept d'action et le réseau sémantique qui lui est associé. Cette difficulté réside dans l'opacité même du concept d'action, qui de par les innombrables appropriations dont il a fait l'objet résiste avec obstination à une théorisation homogène (voir Bronckart, 2004 ; Filliettaz, 2004c). Comme on le sait, on ne dispose pas aujourd'hui d'une théorie unifiée de l'agir humain, mais de « théories de l'action » multiples, émanant d'horizons disciplinaires variés, qui contribuent à une profusion terminologique disparate et dans lesquelles s'élaborent des distinctions dichotomiques souvent fort éloignées des réalités auxquelles les sciences appliquées se trouvent confrontées (voir Filliettaz, 2004a).

Or, si l'on admet qu'une articulation plus étroite des champs qui composent aujourd'hui les sciences de l'éducation passe par une meilleure conceptualisation de ce qui constitue précisément un de ses concepts transversaux, on ne peut se satisfaire entièrement de l'éclatement et de la relative confusion qui tend à régner dans le champ des modèles

théoriques de l'action. Il devient au contraire urgent de proposer un travail théorique de fond, qui, au-delà de controverses rarement productives, chercherait à mieux articuler les domaines disciplinaires qui contribuent à l'étude des processus praxéologiques, et ce en se dotant d'une sémiologie qui à défaut d'être complètement homogène et unifiante, aurait au moins le mérite d'être explicite.

C'est dans cette direction que se sont orientées plusieurs publications récentes (Salanskis, 2000 ; Baudouin & Friedrich, 2001 ; Bronckart, 2004 ; *Cahiers de Linguistique Française* 26) auxquelles je souhaiterais ici modestement emboîter le pas. Dans ce qui suit, je saisisrai donc l'occasion de cette contribution pour amorcer une clarification terminologique et pour fonder une sémiologie de l'action autour d'un nombre restreint de principes. Précisons d'emblée que cette tentative de synthèse revêt un caractère provisoire, et qu'elle doit également beaucoup aux autres membres du groupe de recherche au sein duquel ces questions ont été récemment abordées (voir notamment Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004 ; Bulea & Fristalon, 2004 ; Bronckart & Machado, 2005).

## **A. L'agir humain au carrefour de deux lignes de tension**

Lorsque, en tant que chercheur, on s'intéresse à l'étude de l'agir humain (ex : une leçon en contexte scolaire ; une réunion de travail ; une interaction de service en milieu commercial, etc.), celui-ci peut être interprété selon une pluralité de points de vue, dont au moins quatre peuvent être précisés et détaillés comme suit :

- En premier lieu, l'agir en question peut être envisagé dans sa singularité. Il est alors interprété comme une occurrence unique, qui entretient des rapports consubstantiels avec les circonstances locales dans lesquelles il prend place. Dans cette logique, l'agir se conçoit comme un processus « émergent », comme une construction strictement située. Ce point de vue définit ce que je propose d'appeler ici le « *pôle émergent* » de l'agir.
- De manière complémentaire, on peut considérer que l'agir ne fait pas l'objet d'une invention perpétuelle, mais qu'il s'adosse à des pré-construits à caractère socio-historique, à propos desquels les individus disposent de représentations. Dans cette logique, l'agir peut être envisagé dans sa dimension récurrente, stabilisée, réitérable. Ce point de vue définit ce que je désignerai ici comme le « *pôle schématique* » ou « *typifiant* » de l'agir.
- Sur un autre plan, on peut envisager l'agir comme une capacité des individus à transformer l'environnement en adoptant des conduites auxquelles sont associées des catégories psychologiques telles des *intentions*, des *buts*, des *finalités*, des *motifs*. Ce point de vue définit ce que je propose de considérer ici comme le « *pôle individuel* » de l'agir.
- De manière réciproque, on peut considérer que ces capacités individuelles ne sont pas sans liens avec des groupes sociaux, et que ces entités collectives jouent un rôle

déterminant dans la manière dont l'agir est organisé et dans la manière dont sont évaluées les conduites des individus. Ce point de vue définit ce que je considérerai ici comme le « *pôle collectif* » de l'agir.

Si l'identification de ces différentes perspectives mérite une attention particulière, c'est parce qu'elle définit, dans le cadre théorique que je tente de poser, deux lignes de tension dont on peut penser qu'elles jouent un rôle déterminant dans l'interprétation de l'agir humain : l'*axe de la typicalité* d'une part et l'*axe de l'agentivité* d'autre part :

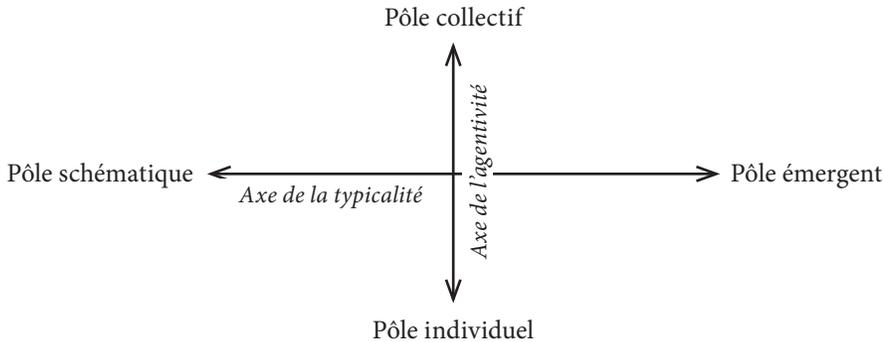


Figure 1 : les lignes de tensions de l'agir

Selon le schéma présenté ci-dessus, l'*axe de la typicalité* articule le « pôle schématique » et le « pôle émergent ». Il met en tension le rapport que les réalités praxéologiques entretiennent d'une part avec les situations singulières dans lesquelles elles sont attestées et d'autre part avec les schématisations stabilisées avec lesquelles elles sont en lien. L'*axe de l'agentivité* pour sa part articule le « pôle individuel » et le « pôle collectif ». Il met en tension le rapport que les réalités praxéologiques entretiennent d'une part avec les individus singuliers qui en assument la responsabilité et les groupes sociaux auxquels ceux-ci appartiennent.

Dans la logique qui est la mienne ici, ces deux axes ne se confondent pas mais se croisent. En effet, on peut considérer que les processus de schématisation ou de typification peuvent être envisagés à la fois dans leurs implications collectives et individuelles. Et réciproquement, les processus d'émergence et d'indexation de l'agir à des circonstances singulières s'envisagent différemment selon qu'ils portent sur des entités collectives ou des entités individuelles.

Par ailleurs, il importe de préciser que ces lignes de tension ne fonctionnent pas comme des oppositions dichotomiques, mais au contraire comme un continuum. Dans cette perspective, on pourra par exemple distinguer, sur l'axe de la typicalité, des sortes d'agir qui se présentent dans une large mesure comme des réduplications schématisées (ex : certaines interactions de service routinisées), et des réalités praxéologiques qui mobilisent plus massivement une capacité d'accommodation aux circonstances locales

(ex : certaines activités pédagogiques). De manière complémentaire, on pourra distinguer des sortes d'agir qui mobilisent de manière centrale des processus de coordination au sein d'un collectif (ex : une réunion de travail), et des réalités praxéologiques qui sollicitent de manière plus centrale des capacités d'agir individuelles (ex : le pilotage d'une machine).

Aussi pourra-t-on faire l'hypothèse que ce qui a été présenté ci-dessus comme quatre pôles distincts constituent en définitive des « ingrédients » qui se trouvent nécessairement présents, à des degrés divers, dans toute forme d'agir. On rappellera à ce propos les réflexions de Bange (1992, p. 211), pour qui « toute interaction a pour condition de réaliser un schéma fonctionnel qui appartient au savoir commun des partenaires : c'est son côté schématique ; elle le fait dans des formes non prédictibles, car dépendantes de la relation qui se noue entre des individus dont chaque histoire est singulière : c'est son côté émergent ». Et réciproquement, on pourra ajouter, en suivant Vernant, que même lorsqu'il est réalisé de manière autonome, l'agir individuel n'est pas sans liens avec des processus collectifs :

« Ceci dit, même dans ces cas élémentaires, l'action singulière conserve son caractère foncièrement social. Quoique singulière, autonome et isolée, l'action humaine ne prend sens transactionnel que dans une situation sociale qui détermine plus ou moins la stratégie à suivre. » (Vernant, 1997, p. 156)

Concevoir un cadre interprétatif de l'agir humain sous la forme d'un croisement entre différentes lignes de tension comporte à mon sens plusieurs avantages, à la fois aux plans épistémologique, terminologique et méthodologique. Cette démarche permet en outre de préciser sous certaines dimensions les rapports qui s'établissent entre le champ pratique et les processus langagiers. Ce sont ces différents prolongements que je souhaiterais rapidement développer dans les paragraphes suivants, en explicitant les diverses exploitations qui peuvent être faites des lignes de tension identifiées ci-dessus.

### ***B. L'exploitation épistémologique des lignes de tension***

Un premier apport du cadre interprétatif proposé ici réside à mon sens dans la possibilité qu'il offre de penser sous la forme de rapports réciproques et complémentaires quelques-unes des nombreuses modélisations théoriques de l'action aujourd'hui disponibles. Sans pour autant accorder trop de poids à une telle classification et la rigidifier de manière abusive, il permet de proposer une « cartographie » ou du moins de situer ces modélisations les unes par rapport aux autres.

a) Une abondante littérature porte par exemple sur ce que j'ai désigné ci-dessus comme le *pôle schématique* de l'agir. C'est le cas notamment d'une longue tradition en psychologie cognitive et dans le champ de l'intelligence artificielle, qui s'est appliquée à montrer que les activités de la vie quotidienne (ex : la consommation d'un repas dans

un restaurant) font l'objet de routines, qu'elles sont sous-tendues par des *scripts* ou des *scénarios*, et que ceux-ci jouent un rôle déterminant dans la manière dont les individus planifient leur agir (voir Schank & Abelson, 1977). Dans un paradigme bien distinct, celui de la phénoménologie sociale, Alfred Schütz s'est intéressé à des processus qui ne sont pas sans lien. Il observe par exemple que

« tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l'élaboration du projet. C'est mon expérience d'actes menés auparavant, similaires dans leur *typicalité* au projet, qui vient nourrir cette connaissance. » (Schütz, 1987, p. 27)

La microsociologie de Goffman prolonge explicitement le questionnement de Schütz. Sa théorie du cadrage de l'expérience (Goffman, 1991) postule par exemple que l'interprétation de la réalité se fonde sur des « prémisses organisationnelles », qui permettent aux individus de s'orienter dans les situations auxquelles ils sont confrontés et d'y conformer leurs comportements :

« A partir du moment où nous comprenons ce qui se passe, nous y conformons nos actions et nous pouvons constater en général que le cours des choses confirme cette conformité. Ce sont ces prémisses organisationnelles – que nous confirmons en même temps mentalement et par notre activité – que j'appelle le cadre de l'activité. » (Goffman, 1991, p. 242)

Bien que disparates et développés dans des champs parfois éloignés, ces modèles de l'action se focalisent à des degrés divers sur les pré-construits et les processus de typification sous-jacents à l'agir humain.

b) A l'inverse, on sait également qu'une contestation radicale de cette logique de planification et de typification de l'agir a pris place dans les années 80, dans le champ même de l'intelligence artificielle. Cette remise en question, que l'on doit notamment à Lucy Suchman (1987) et à son modèle de l'action située, se forge en grande partie sur le rapatriement dans le champ des théories de l'action des principes de l'ethnométhodologie de Harold Garfinkel (1967). Ces travaux tendent à relativiser considérablement la capacité des scripts et des plans à programmer l'action et considèrent au contraire l'accommodation aux circonstances locales comme une ressource déterminante et comme une alternative à l'invocation de plans. Ces modèles de l'action s'ancrent ainsi très clairement dans ce qui a été désigné ici comme le *pôle émergent* de l'agir.

c) L'exploitation de l'axe de l'agentivité peut conduire lui aussi à opérer des distinctions et à expliciter les rapports d'opposition ou de complémentarité qu'entretiennent différents positionnements théoriques. Certaines modélisations s'ancrent par exemple clairement dans ce qui a été considéré ici comme le *pôle collectif* de cet axe. C'est me semble-t-il le cas de la théorie de l'activité de Leontiev (1979), qui, dans le paradigme historico-culturel, invoque la primauté des formes collectives d'agir sur les capacités individuelles : c'est en quelque sorte de la nécessité de coordonner leurs engagements dans des activités collectives (ex : la nutrition, la reproduction, l'évitement du danger, etc.) que découlerait la capacité des individus à endosser des parcelles de responsabilité et de s'en construire

des représentations (voir Bronckart 1997, pp. 30ss). Dans un paradigme sensiblement différent, des propositions comme celles de Herbert Clark (1996) assignent elles aussi un rôle central aux *actions conjointes* (joint actions), que l'usage du langage permet aux individus de coordonner.

d) Il importe cependant de relever que cette primauté des processus collectifs sur les capacités individuelles est bien loin de faire l'unanimité. Un grand nombre de modèles théoriques de l'action se fondent au contraire sur une vision essentiellement individualiste de l'agir et placent au centre de leur appareillage notionnel des concepts comme ceux de *but*, d'*intention*, de *finalité*, qui érigent l'individu comme le lieu naturel d'expression de l'agir. Cette conception se fonde sur une longue tradition et suit des ramifications nombreuses et complexes qui ne pourront pas être abordées ici de manière détaillée (voir Bronckart, 2004 ; Baudouin & Friedrich, 2001). Elle puise sa source dans la philosophie aristotélicienne et dans son concept de *téléologie*, c'est-à-dire de mise en tension de moyens vers des fins. Elle trouve ensuite des voies de développement importantes dans la philosophie analytique de l'action, qui considère l'*intention* comme un concept déterminant, à la fois pour distinguer l'action d'autres catégories ontologiques comme par exemple l'événement (voir Anscombe, [1957] 2001) et pour aborder la question des unités minimales de l'action en général (Danto, 1965) et des actes de langage en particulier (Searle, 1972). Enfin, cette conception se trouve implicitement relayée par une longue tradition en psychologie cognitive, qui, depuis les années 50, voit dans le concept de *but* une catégorie déterminante à la fois pour interpréter et pour segmenter des cours d'action (voir Miller, Galanter & Pribram, 1960 ; von Cranach *et al.*, 1982). Dans ces approches, le référentiel empirique convoqué consiste essentiellement en des conduites individuelles (ex : réparer sa maison, planter un clou, prendre son petit déjeuner, etc.). Quant aux formes d'agir collectives, si elles ne sont tout simplement pas ignorées, elles sont du moins envisagées, dans une logique ascendante, comme des (re)constructions de deuxième ordre.

### ***C. L'exploitation terminologique des lignes de tension***

Dans le prolongement de ces considérations épistémologiques, je souhaiterais maintenant montrer que les différentes lignes de tension présentées ci-dessus peuvent être également réexploitées au plan sémiologique, et servir de base à l'établissement d'une terminologie explicite permettant notamment de désigner des unités distinctes et les instances qui en assument la responsabilité<sup>1</sup>.

Si le terme d'*agir* a été privilégié jusqu'ici, c'est parce qu'il renvoie, dans la sémiologie que je souhaite contribuer à mettre en place, à une manière abstraite de désigner les

---

1 De manière inévitable, ces propositions terminologiques prennent leurs distances avec certaines des appellations en circulation dans différentes traditions disciplinaires. Elles recourent par ailleurs, du moins en partie, la sémiologie récemment proposée par Bronckart (2004).

réalités praxéologiques, qui ne préjuge pas du point de vue interprétatif à partir duquel il est considéré. Lorsque l'agir est interprété selon l'un ou l'autre des pôles définis ci-dessus, il peut être spécifié comme suit :

- On parlera de *pratique* pour désigner l'agir envisagé du point de vue de son pôle schématique. Dans cette perspective, les pratiques renvoient à des unités praxéologiques qui se distinguent par leur caractère récurrent et qui font l'objet d'une stabilisation, même relative, à un moment donné de l'histoire d'un individu ou d'un collectif. On parlera par exemple de « pratiques professionnelles », de « pratiques médicales », de « pratiques récréatives » pour évoquer des manières de faire qui se réitèrent dans une communauté (... de pratique) ou chez des individus. Ce sont donc les pratiques qui font l'objet de *schématisations* et qui génèrent des *attentes typifiantes*. A ce propos, on pourra distinguer les *pratiques collectives* des *pratiques individuelles*. Les premières mettent en oeuvre des typifications collectivement partagées ; on pourra alors parler de *genre*. Les secondes mettent en oeuvre des typifications individuelles ; on pourra alors parler de *style*.
- On parlera en revanche d'*acte* pour désigner l'agir envisagé du point de vue de son pôle émergent. Ainsi, l'acte constitue ici une unité de comportement singulière et propre à des circonstances particulières. Il ne prend sens que dans le contexte matériel et symbolique dans lequel il est attesté, et ce même s'il s'adosse nécessairement à des pratiques sous-jacentes. L'acte constitue donc l'unité interprétative dans laquelle s'expriment les processus d'*accommodation* aux circonstances locales.
- A la suite de Leontiev (1979), on recourra au terme d'*activité* pour désigner l'agir interprété dans son pôle collectif. Sans préjuger de leur caractère schématique ou émergent, les activités incombent à des groupes. Elles sont orientées par des *motivations*, qui, selon Bronckart (1997, p. 30), s'articulent autour de *fonctions* particulières en lien notamment avec la survie de l'espèce (la nutrition, la reproduction, l'évitement du danger, etc.).
- Enfin, on désignera par le terme d'*action* les unités praxéologiques envisagées du point de vue du pôle individuel de l'agir. Les actions découpent des portions de l'activité collective qu'assument des individus, et ce de manière tantôt récurrente, tantôt singulière. C'est ainsi à cette unité que peut être assignée une *responsabilité* et que sont associées des notions comme celles de *but*, d'*intention* ou de *finalité*.

En complément aux propositions terminologiques ci-dessus, il convient d'envisager différentes manières possibles de désigner les instances d'agentivité auxquelles l'agir peut être imputé :

- Après Bronckart (2004, p. 111)<sup>2</sup>, je recourrai au terme neutre d'*actant* pour évoquer le ou les individus impliqués dans l'agir.

---

2 La terminologie employée ici fait écho à des débats propres à la sociologie, et plus particulièrement aux visions radicalement opposées que proposent de l'individu des courants comme la sociologie durkheimienne et l'interactionnisme symbolique (voir notamment Schurmans, 2001).

- Au plan interprétatif, je parlerai d'*acteur* lorsque l'actant est envisagé dans son pôle individuel et que lui sont attribuées des intentions, des buts ou des finalités.
- Je parlerai en revanche d'*agent* pour désigner des représentations de l'actant qui au contraire gommant sa spécificité individuelle et le fondent dans la communauté à laquelle il appartient. Aussi l'agent permet-il de désigner l'actant à son pôle collectif.

#### *D. L'exploitation langagière des lignes de tension*

Concevoir l'agir humain sous la forme d'une double ligne de tension permet non seulement d'opérer des clarifications épistémologiques et terminologiques, mais rend également possible une conceptualisation plus précise des rapports que les mécanismes langagiers entretiennent avec le champ pratique. Plus particulièrement, cette démarche permet d'avancer l'idée selon laquelle les processus langagiers ne doivent pas être envisagés comme des abstractions idéales et décontextualisées, mais au contraire comme des ressources étroitement indexées à des formes d'agir. Cette hypothèse n'est pas sans conséquences ; elle invite à réinterpréter en profondeur la nature des phénomènes langagiers en rapportant ceux-ci à des *fonctions praxéologiques*, que permettent de spécifier les différents axes qui ont été distingués ci-dessus.

Sur l'axe de l'agentivité, on pourra ainsi concevoir les mécanismes langagiers comme des ressources de la coordination des engagements individuels dans l'activité collective. C'est par exemple ce qu'a bien montré la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987), qui conçoit les mécanismes sémantiques de l'intercompréhension langagière – l'*entente* – comme une condition nécessaire pour construire des formes consensuelles d'agir collectif (voir Filliettaz & Bronckart, 2004). Et c'est ce que montre également avec précision la tradition conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978) en insistant sur l'importance des processus séquentiels de « prise de tour » dans l'élaboration des activités sociales impliquant une pluralité d'acteurs. Dans ces différentes approches, les mécanismes langagiers sont envisagés comme des médiations d'un processus plus vaste, celui de la *coordination des actions individuelles* et de la *co-construction des activités collectives*.

Sur l'axe de la typicalité, les mécanismes langagiers jouent eux aussi un rôle de première importance, dans la mesure où ils permettent aux interactants de s'orienter dans les situations d'actions dans lesquelles ils se trouvent engagés. En premier lieu, il importe de rappeler que les processus langagiers font eux aussi l'objet de typifications socio-historiques, qui permettent aux individus de préfigurer leur engagement dans la situation. C'est par exemple ce qu'a bien montré le concept bakhtinien de *genre de discours*, qui rend compte du fait que les productions langagières ne font pas l'objet d'une invention perpétuelle, mais s'adossent à des « types relativement stables d'énoncés » (Bakhtine, 1984). De manière complémentaire, on considérera ici que les mécanismes langagiers ne servent pas seulement à « préformater » ou à schématiser l'agir ; ils permet-

tent également aux actants de s'accommoder aux circonstances locales et de construire de celles-ci des formes interprétables. C'est par exemple ce que tente de saisir de manière fort intéressante la théorie goffmanienne du *cadrage de l'expérience* (Goffman, 1991) ou encore le concept bien connu d'*indice de contextualisation* développé par la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982). En résumé, les réalités langagières apparaissent à la fois comme des manifestations de la schématisation et de la planification de l'action et comme des ressources rendant possible une adaptation de ces ressources aux circonstances locales dans lesquelles elles sont mobilisées. De ce point de vue, elles jouent un rôle central dans les tensions qu'entretiennent les pôles schématique et émergent de l'axe de la typicalité.

En complément à ces considérations, il importe de rappeler que les ressources langagières n'assument pas seules ces fonctions de coordination, de planification et d'accommodation de l'agir, mais qu'elles interagissent en permanence avec d'autres supports sémiotiques : des conduites gestuelles, des postures, des déplacements dans l'espace, des manipulations d'objets, etc. De cette imbrication permanente des processus langagiers avec la matérialité des environnements résulte la nécessité d'une *approche multimodale* des mécanismes de communication, qui fait progressivement son chemin non seulement dans les théories du langage (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004 ; Mondada ici même ; Goodwin, 2000), mais également dans le champ de la didactique des langues (voir Colletta, 2005).

### *E. Vers une problématisation de l'analyse de la leçon d'anglais*

L'appareillage théorique présenté ci-dessus a été récemment appliqué, sous des formes diverses, à une vaste palette de données langagières attestées dans des situations de travail ou de formation : des interactions de service (Filliettaz, 2004a, à paraître b), des interactions en milieu industriel (Filliettaz, 2004d, 2005a), des interactions en classe (Filliettaz & Plazaola Giger, 2004 ; Filliettaz, à paraître a), des entretiens à caractère formatif (Filliettaz, 2005b), des textes procéduraux (Filliettaz, 2004b). Dans le prolongement de cette démarche, il s'agira ici de mettre ces quelques propositions au défi de l'étude de la leçon d'anglais, en montrant qu'elles peuvent contribuer à en problématiser l'analyse, et ce sur chacun des deux axes que j'ai proposé de distinguer.

Sur l'axe de l'agentivité, je m'intéresserai plus particulièrement à la manière dont l'enseignante et les élèves s'y prennent pour coordonner leurs engagements individuels dans le cadre d'activités collectives. Cette problématique me conduira à souligner l'asymétrie qui caractérise l'engagement des différents acteurs et les difficultés que rencontre l'enseignante pour placer les élèves dans une posture active dans laquelle ils sont à même de « prendre leur place ».

Sur l'axe de la typicalité, je m'intéresserai à la manière dont l'enseignante s'y prend pour organiser l'activité de la classe, et aux ressources planifiantes qu'elle mobilise à

cette fin. Dans un deuxième temps, je tenterai de montrer en quoi ces ressources sont à certains moments « débordées » et reconfigurées par l'enseignante elle-même, dans le but d'exploiter des voies de développement inattendues de l'activité qui émergent dans les circonstances locales de son accomplissement.

## II. Eléments d'analyse de la leçon d'anglais

### *A. De l'action individuelle à l'activité collective : l'asymétrie des engagements*

Parmi les différents éléments qui attirent l'attention de l'analyste lors de la découverte du corpus de la leçon d'anglais, la forte asymétrie qui caractérise l'engagement de l'enseignante et celui des élèves occupe sans doute une place centrale. En effet, on se trouve confronté dans cette leçon à une enseignante manifestement dynamique, qui engage beaucoup d'énergie dans l'interaction avec ses élèves, et ce à la fois aux plans verbal et gestuel, mais qui se heurte à un public d'apprenants intervenant de manière très ponctuelle dans la leçon et qui prend en charge des parcelles extrêmement restreintes de l'activité collective. La question se pose ainsi de déterminer si à certains moments de la leçon, les interactants s'engagent véritablement dans une « interaction », c'est-à-dire une forme d'agir collective, ou si au contraire l'enseignante n'est pas engagée dans une forme de monologue adressé aux élèves, dans le cadre d'une action individuelle<sup>3</sup>.

Les causes d'un tel état de fait sont multiples et peuvent être évoquées comme suit. Elles résident d'abord dans des éléments *structurels* ou *contractuels*. Dans une certaine mesure, l'asymétrie est propre aux interactions scolaires et on sait que les conditions d'accès à la parole, aux déplacements, aux ressources sémiotiques et plus généralement à l'organisation de l'activité sont fondamentalement différentes selon qu'elles se rapportent aux enseignants ou aux élèves (voir Cicurel, 2005). Ensuite, cette asymétrie de l'engagement tient peut-être ici pour une part au dispositif de recherche lui-même, l'enseignante mentionnant à plusieurs reprises la présence de la caméra pour expliquer la relative timidité des élèves. Mais cette asymétrie des engagements a bien évidemment aussi des origines langagières, ce qui m'intéressera ici davantage. Force est de constater que les élèves présentent une maîtrise très approximative de l'anglais, ce qui n'est pas sans conséquences sur leur capacité à prendre part à la leçon. La langue anglaise occupe en effet un double statut dans l'espace de la classe : a) elle constitue d'abord l'objet d'enseignement, saisi dans ses différentes modalités (l'écrit, l'oral) et ses multiples dimensions (le lexique, les constructions syntaxiques, les usages pragmatiques, etc.) ; b) et elle constitue aussi le médium d'intercompréhension utilisé par l'enseignante pour

---

3 Pour des considérations similaires, voir Cicurel (2003)

accomplir les activités dans l'espace de la classe. Du point de vue des élèves, il existe ainsi un lien étroit entre la compétence langagière (relative) dont ils font preuve dans la langue d'enseignement et la capacité qu'ils ont de trouver leur place dans les activités mises en place par l'enseignante.

Ces quelques éléments d'observation permettent de problématiser l'analyse de ce corpus sous un angle particulier, celui des conditions de « distribution » de l'activité collective. Comment l'enseignante parvient-elle à « faire agir » les élèves à l'occasion de tâches dans lesquelles ils sont privés d'une part importante des ressources langagières permettant d'accéder à l'activité? Et réciproquement, comment les élèves s'y prennent-ils pour « prendre leur place » dans des activités qui présupposent un certain degré de maîtrise de la langue de communication?

Pour aborder ces questions, je recourrai à l'analyse détaillée d'un bref extrait de la leçon d'anglais, dans lequel ces problèmes de distribution collective de l'activité me semblent particulièrement manifestes. Il s'agit d'une séquence d'une durée de deux minutes située à la clôture du premier épisode de la leçon, épisode durant lequel l'enseignante utilise le dessin de presse pour constituer un répertoire lexical qu'elle remobilisera par la suite dans diverses tâches (la rédaction du phylactère, la rédaction de phrases dans le cahier, etc.). Au moment où débute cet extrait, l'enseignante demande aux élèves pourquoi la vache porte un masque de cochon (« Why do you think this cow has a pig mask »). Elle souhaite leur faire dire que c'est parce qu'elle a peur (« she is afraid ») et qu'elle ne veut pas se faire tuer (« she doesn't want to die »). Mais comme on peut le constater, un travail interactionnel important sépare ici la question de la réponse :

Extrait 1 : Leçon d'anglais 11:32-> 13:34<sup>4</sup>

103	P	[...] <u>so why do you think this cow has a pig mask</u> . Maud/ .. <u>why do you think you know this cow here/ why does you know it have a pig mask</u> \ a pig mask \ [effectue un geste de rotation de la main autour de son visage] . why\ what for\ why\ Sandrine\ the cow/ . with the pig mask \ [effectue le même geste de rotation autour de son visage] . and you know there is a man/ . a farmer here/ with a rifle \ [geste accompagné de bruitages de coups de feu] a gun \ . so . <u>why is it with a pig mask</u> . Lucile/ Vanessa/ do you have any idea \ Armelle/
104	F	maybe
105	P	<u>tell me I'm sure you know you have ideas and you don't want to speak because of the camera or you don't want to speak because you don't know the words . ask me if you need help or ask the others . why do you think the cow has a pig mask</u> \
106	F5	because she crazy/
107	P	because/

4 La transcription proposée ici reprend la numérotation fournie par les coordinateurs de cet ouvrage. Elle procède cependant à quelques enrichissements dont les conventions notationnelles sont explicitées en Annexe.

108	F5	she crazy/
109	P	it is crazy yes/ . crazy/ . pig mask/ [geste de rotation de la main autour du visage]
110	F1	she's afraid/
111	P	she's yeah
112	P	YES . it can be afraid you know afraid/ . afraid\ . you don't know afraid/ look [se dirige vers le tableau noir pour écrire] I'll write it on that\ . afraid\ afraid is when you know . for example I do that [fait semblant de se cacher derrière un pupitre et bondit soudainement] wooh .. <u>are you afraid/ /RIRES no it didn't work/</u>
113	ES	/RIRES/
114	P	<u>do you understand what I mean/ afraid you're aahh</u> [mime le fait d'avoir peur]
115	F	no
116	P	ah OK I'm afraid maybe you know the cow is afraid/ yes/ afraid/ <u>crazy you said/</u> . so . <u>she's hiding/ yes/ hiding/ . why/</u>
117	F5	because the pig are not ill/
118	P	yes because the PIGS maybe are not ILL . and
119	F5	she doesn't want to die
120	P	yes . doesn't want to die doesn't want to die so do you think really crazy/
121	F	no\
122	P	I think no it's probably intelligent\ because . I'm hiding [fait le geste de se cacher derrière ses mains] you know behind a pig mask and they won't KILL me yeah/ [...]

A ce moment de la leçon, les élèves peinent visiblement à jouer un rôle actif. Dans ce qui suit, j'étudierai comment l'enseignante s'y prend pour dépasser ces difficultés et placer les élèves dans une posture « d'acteur ». Les stratégies qu'elle mobilise à cette fin sont multiples et se regroupent dans deux catégories dont il s'agira ici de préciser les rapports à la fois de complémentarité et de tension : a) des stratégies orientées vers l'*intercompréhension*, et qui visent à satisfaire les conditions sémantiques nécessaires à l'engagement des élèves dans l'activité langagière ; b) et des stratégies orientées vers l'*interaction* et vers la sollicitation d'une contribution active des élèves à la tâche en cours d'accomplissement.

#### *a) Les stratégies sémantiques dans le discours de l'enseignante*

Un premier axe d'interprétation de l'engagement de l'enseignante à ce moment de la leçon d'anglais réside dans le soin particulier qu'elle prend à enrichir les significations langagières mises en circulation, de sorte à les rendre accessibles à la compréhension des élèves. Ces stratégies sémantiques orientées vers l'obtention de l'intercompréhension empruntent à la fois des voies verbales et gestuelles.

Au plan verbal, on relèvera pour commencer les mécanismes de reformulation largement attestés dans le discours de l'enseignante. Ces procédés sont particulièrement

présents dans le tour 103, durant lequel l'enseignante produit successivement trois formulations différentes de sa requête :

- |    |   |
|----|---|
| 1) | so why do you think this cow has a pig mask\  |
| 2) | <b>why do you think</b> you know . <b>this cow here/</b> why does you know it have a pig mask\ a pig mask\ .. why\ . <b>what for</b> why\   |
| 3) | the cow/ . with the pig mask\ . and you know <b>there is a man/ a farmer here/ with a rifle\</b> . a gun\ . so . why is it with a pig mask\ |

On notera par ailleurs que la stratégie de reformulation ici à l'œuvre mobilise successivement des procédés différents. Dans un premier temps (voir 2), la reformulation se présente comme quasiment littérale, à la différence près qu'elle comporte un élément déictique (« this cow here ») et la question « what for » en complément à « why ». Dans un second temps, l'enseignante clarifie des éléments de présupposition (« the cow with a pig mask » et « there is a man a farmer with a rifle ») et les articule dans une structure textuelle de type consécutive (« so why is it with a pig mask »). La reformulation emprunte ici des voies discursives plus complexes et fait l'objet d'une mise en forme logico-déductive particulière.

Mais les stratégies sémantiques mobilisées par l'enseignante pour construire un espace d'intercompréhension accessible aux élèves reposent également sur des ressources non verbales et plus spécifiquement gestuelles. On relèvera pour commencer la fréquence et l'importance des *gestes déictiques*, par lesquels l'enseignante pointe avec son doigt sur des éléments de l'image projetée. Une mise en évidence par le soulignement pointillé des segments verbaux accompagnés de tels gestes permet de visualiser clairement, à propos du tour 103, le travail de segmentation référentielle accompli à ce moment par l'enseignante, et ce à la fois au plan linguistique et au plan gestuel :

103	P	[...] <u>so why do you think this cow/</u> has a pig mask\ . Maud\ .. why do you think you know <u>this cow here/</u> why does you know it have a pig mask\ a pig mask\ [effectue un geste de rotation de la main autour de son visage] .. why\ what for\ why\ Sandrine\ the cow/ . with the pig mask\ [effectue le même geste de rotation autour de son visage] . and you know there is a man/ . a farmer here/ with a rifle\ [geste accompagné de bruitages de coups de feu] a gun\ . so . why is it with a pig mask\ . Lucile/ Vanessa/ do you have any idea\ Armelle/
-----	---	---

On voit ici comment l'enseignante pointe successivement sur différents éléments de l'image (la vache, le masque de cochon, le paysan, son fusil), fragmentant ainsi un ensemble sémiotique complexe en un nombre restreint d'unités élémentaires entrant dans sa composition.

Des *gestes iconiques* viennent également soutenir ce processus. En effet, à de nombreuses reprises, l'enseignante accompagne ses explications de gestes qui miment la signification des unités lexicales énoncés. C'est le cas par exemple du contenu « pig mask », qu'elle accompagne en 103 d'un mouvement de ses deux mains plaquées contre

son visage, puis en 109 d'un geste de rotation de l'index autour de son visage. C'est le cas également de l'expression « a rifle », évoquée iconiquement par l'avancement de la main gauche accompagné du bruitage de détonations (103). Et c'est le cas enfin du verbe « to be afraid », que l'enseignante mime d'abord en se cachant derrière un bureau et en bondissant soudainement (112), puis en se voilant le visage et poussant un cri (114). On voit ici le soin particulier que prend l'enseignante pour incarner gestuellement les significations linguistiques qu'elle met en circulation dans l'espace de la classe.

*b) Les stratégies interactionnelles dans le discours de l'enseignante*

Au-delà de ces stratégies sémantiques, orientées vers l'intercompréhension, il convient de noter qu'une part significative de l'engagement de l'enseignante consiste à placer les élèves dans une position interactionnelle active. Cette volonté se marque ici aussi par des ressources à la fois verbales et gestuelles.

On relèvera à ce propos que l'enseignante adresse à l'attention des élèves de fréquents actes illocutoires directifs de question qu'elle marque explicitement comme tels : « why do you think this cow has a pig mask\ » (103), « what for\ » (103), « do you have any idea\ » (103). Par ailleurs, elle sollicite nominativement certains élèves, sélectionnant ainsi le prochain locuteur et invitant certains élèves apporter leur réponse : « Maud\ », « Sandrine\ », « Lucile/ », « Vanessa/ », « Armelle/ » (103).

Face à l'absence de réaction des élèves, l'enseignante recourt également à des commentaires de nature métadiscursive :

105	P	tell me I'm sure you know you have ideas and you don't want to speak because of the camera or you don't want to speak because you don't know the words . ask me if you need help or ask the others . WHY do you think the cow has a pig mask\
-----	---	---

Par ce commentaire, elle vise précisément à « recadrer » le comportement des élèves en explicitant les règles du jeu et en intervenant sur les modalités de fonctionnement de l'activité en cours.

Cette nouvelle injonction va permettre un déblocage progressif de la situation et va donner lieu à plusieurs tentatives de réponses de la part des élèves : « because she crazy » (106), « she is afraid » (110), « because the pig are not ill » (117), « she doesn't want to die » (119). Comme on le voit dans le bref segment ci-dessous, l'enseignante exploite alors ces réponses pour les inscrire dans des constructions conversationnelles dans lesquelles elle évalue les productions langagières des élèves (118, 120), les étaye, et les articule dans des configurations logico-déductives (120) :

117	F5	because the pig are not ill/
118	P	<b>yes because the pigs maybe are not ill . and</b>
119	F5	she doesn't want to die
120	P	<b>yes . doesn't want to die doesn't want to die so do you think really crazy/</b>
121	F	no\

Pourtant, cette construction par l'enseignante de places illocutoires par lesquelles elle sollicite et préfabrique l'engagement des élèves ne repose pas seulement sur des ressources verbales ; elle prend également la forme de comportements gestuels et plus particulièrement d'*indices proxémiques*. En se référant à la transcription donnée en début de chapitre, on peut constater en effet que l'enseignante accompagne fréquemment son discours de déplacements « ascendants » dans l'espace de la classe : elle quitte alors momentanément la position du rétroprojecteur pour s'engager dans le couloir séparant les deux rangées de pupitres (voir le double-soulignement dans la transcription). Ces déplacements interviennent massivement dans la première partie de l'extrait considéré, au moment précisément où les élèves peinent à s'engager pleinement dans l'interaction. De plus, ils sont souvent concomitants avec l'énonciation des actes directifs, marquant ainsi corporellement la valeur d'injonction véhiculée par le discours : « Maud\ .. why do you think », « why\ what for\ why\ Sandrine\ the cow/ . with the pig mask\ », « why is it with a pig mask\ . Lucile/ Vanessa/ do you have any idea\ Armelle/ », etc.

La prise en compte d'indications proxémiques permet, de manière à mon sens assez intéressante, de mettre en évidence les tensions qui se jouent, à ce moment de la leçon, entre les différents foyers d'engagement de l'activité de l'enseignante que j'ai proposé de distinguer ici : a) la construction d'un espace d'intercompréhension, et b) la construction d'un espace d'interaction et d'engagement mutuel. Ces deux foyers d'engagement renvoient en effet à des *espaces* distincts et donc à des *positionnements* différents de l'enseignante :

- Le rétroprojecteur constitue visiblement le lieu privilégié d'élaboration de la signification et de l'intercompréhension ; il permet la pratique du pointage et facilite ainsi l'interprétation du lexique par les élèves.
- Mais la proximité avec les élèves s'avère également nécessaire, notamment au plan interactionnel, où elle semble constituer une ressource déterminante pour « effectuer une pression » sur leur engagement.

Aussi l'enseignante oscille-t-elle en permanence entre ces deux espaces, en effectuant un va et vient permanent entre le rétroprojecteur, sur lequel elle pointe, et le couloir central de la classe, position à partir de laquelle elle interpelle les élèves. On mesure ainsi l'effort considérable qu'elle consent pour collectiviser l'activité et pour articuler les conditions à la fois sémantiques et interactionnelles de son engagement dans la situation.

### ***B. Des ressources planifiantes à l'accommodation : le dépassement des plans***

Jusqu'ici, cette étude de la leçon d'anglais a consisté principalement à illustrer les tensions qui se font jour, sur l'axe de l'agentivité, entre les activités collectives et les contributions individuelles des participants à l'interaction. De manière analogue et complémentaire, j'aimerais maintenant me centrer sur les tensions attestées sur l'axe de la typicalité, c'est-à-dire sur l'écart qui se manifeste parfois entre les mécanismes de

planification qui préfigurent les activités de la classe, et les processus par lesquels les interactants s'accommodent aux circonstances locales. Dans ce qui suit, ces deux versants seront abordés successivement.

*a) Les ressources planifiantes de la leçon*

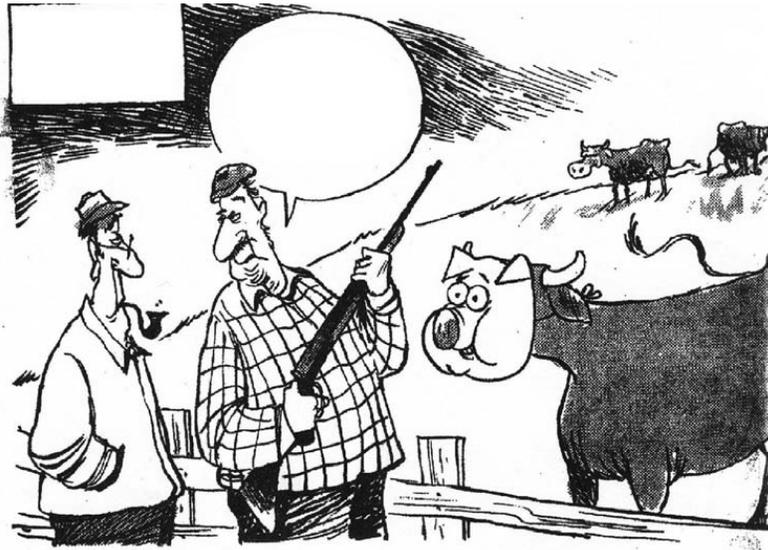
Si la leçon d'anglais enregistrée et transcrite dans ce corpus constitue bel et bien une occurrence singulière et située, elle fait néanmoins l'objet d'une forme de planification par l'enseignante et repose sur des éléments d'organisation qui, dans une certaine mesure, préexistent à la réalisation de cette séquence d'enseignement.

Ces éléments d'organisation de l'activité résident en l'occurrence d'une part dans la *structuration générale* de cette leçon, qui, comme l'a déjà montré Bouchard (2005), consiste en un ensemble hiérarchiquement organisé de « phases » dont on peut retracer ci-dessous l'articulation séquentielle :

- a. La leçon débute par une phase de construction du vocabulaire (02:38 – 13:40), durant laquelle l'enseignante identifie, à partir du dessin de presse, un ensemble d'unités lexicales qu'elle « capitalise » sur le tableau noir : *a hunter, a rifle, three cows, a pig mask, a meadow, meat, disease, to loose your mind, you can die, you don't move, tired, vegetables, farmers, afraid, etc.*
- b. Débute alors un exercice de conception syntaxique (13:40 – 25:30), dans lequel les élèves sont invités à imaginer les propos tenus par le paysan et à remplir le phylactère vide sur le document distribué par l'enseignante : *I can't kill this pig, is this animal really a pig?, the animal is very strange, etc.* Cet exercice se termine par une relecture de l'ensemble des propositions par les élèves (24:04ss)
- c. L'enseignante initie ensuite un exercice de rédaction dans lequel elle demande aux élèves de recopier des phrases dans leur « copy book » (25:30 – 38:44) : *on the picture we can see two men, two farmers ; on man has a rifle ; the other smokes a pipe ; they are in meadow ; they are looking at cows ; one cow is wearing a pig mask ; maybe the cow is crazy ; the farmer wants to kill the animal ; they can transmit the Kreuzfeld Jacob disease ; when people eat meat, people loose their mind ; they sleep all the time ; they are like vegetables, etc.*
- d. Enfin, l'enseignante distribue aux élèves le document original et révèle ainsi le contenu réel du phylactère (38:40 – fin).

On observe ainsi que l'ensemble de la leçon semble organisée autour d'un processus de reconstitution d'une réalité lacunaire, que les élèves sont invités à questionner selon diverses modalités langagières : d'abord lexicales puis syntaxiques. C'est dans ce sens que l'activité collective se présente comme partiellement planifiée par l'enseignante.

Pourtant, ces éléments de planification ne résident pas seulement dans une organisation séquentielle et hiérarchique prédéfinie de l'activité ; ils se fondent également sur certaines des propriétés des *objets sémiotiques* disponibles dans la classe, et notamment sur le dessin de presse à partir duquel l'enseignante structure sa leçon :



Le dessin de presse reproduit ci-dessus constitue une ressource planifiante de l'activité collective à plusieurs titres. D'abord en ce qu'il projette un *univers de référence* spécifique, qui délimite le champ lexical pertinent pour le travail en classe (cow, farmer, rifle, pig mask, etc.). Ensuite parce que l'effacement du texte contenu dans les phylactères entretient un effet d'attente, qui constitue précisément le support de certaines phases de la leçon et plus généralement l'élément autour duquel se structure l'ensemble des activités accomplies.

*b) Le dépassement des plans et la reconfiguration des tâches*

Mais en dépit de ces éléments de planification qui agissent comme des organisateurs de l'activité collective, il importe de souligner que l'enseignante doit en permanence accommoder le déroulement prévu de la leçon aux spécificités des circonstances locales auxquelles elle se trouve confrontée. C'est ce que je souhaiterais montrer pour terminer, en recourant à un second bref extrait du corpus, dans lequel l'enseignante exploite fort habilement des éléments qui surviennent de manières inattendue dans l'interaction pour reconfigurer la nature des tâches proposées aux élèves.

Ce second extrait intervient dans la deuxième phase de la leçon, au moment où l'enseignante invite les élèves à imaginer les propos énoncés par le paysan tenant le fusil. En 141, Emilie suggère que les propos tenus par le paysan pourraient être une réponse adressée à l'homme à la pipe. Cette proposition va permettre à l'enseignante d'élargir le cadre de la tâche en cours et d'exploiter les potentialités dialogales contenues dans le dessin de presse :

Extrait 2 : Leçon d'anglais 16:55 — 19:40

141	F1	so the man who smokes said Britain to destroy er
142	P	do you think he says that/
143	F1	no no
144	P	the man who smokes/
145	F1	the man who smokes said that yes Britain to destroy/ and the other person said euh I don't care a crazy cow or not crazy cow
146	P	right I'm going to kill it\ . <yes> anyway\ . right yes/ but if we continue you know . how can we link the two you know it's very strange/ this animal/ <u>and you want you know the man who smokes the man with the pipe here/ . to say/ . Britain is going to destroy/ fifteen thousand cows/ . do you agree the others/ . Emilie you know suggests that a a second man here . . speak\ . . yes/ . . shall we let him speak/</u>
147	F	it's the title
148	P	<u>yes it's probably the title yeah\ it's probably the title but maybe we can you know/ that's a good idea\ why not you know make this man here speak too\ . yeah/ conversation\ a conversation yes Naima/ conversation between the two/ . OK so you have to make a balloon here\ [ajoute un phylactère sur l'image projetée] oh my god ... so what can he say\ . can you repeat Emily or some you know anyone else you know too . what can this man say\ . . so you said Britain is going to kill/</u>
149	F1	all eh farmers of Britain will be will destroy er all the cows
150	P	hm hm/ so we're going to write that/ <u>with the man with the pipe here/ yeah/ . OK uh so you said [écrit sur l'image projetée au rétroprojecteur] all farmers . . I'm not sure you're gonna see here\ ... will destroy\ . . their all their cows you said/ . yeah/ . ooh you don't see yes\ . I'm gonna write it you know on the blackboard here . so that's you know the second man OK/ the man with the pipe [écrit au tableau noir] all farmers . . that's you know what Emilie said will kill . all their cows\ . yeah/ [...]</u>

Observons de manière détaillée comment l'enseignante déborde progressivement le cadre établi par sa planification et comment s'opère séquentiellement cette reconfiguration de la tâche.

En 141 puis en 145, Emilie (F1) propose une interprétation « réactive » des propos du paysan consistant en une réponse aux propos tenus par l'homme à la pipe : « the man who smokes said that yes Britain to destroy/ and the other person said euh I don't care a crazy cow or not crazy cow » (145).

En 146, l'enseignante se montre d'abord hésitante face à la proposition énoncée (« right yes/ but if we continue you know . how can we link the two you know it's very strange »). Elle la reformule (« and you want you know the man who smokes the man with the pipe here/ . to say/ . Britain is going to destroy/ fifteen thousand cows/ ») puis la soumet à l'approbation de la classe (« do you agree the others/ . Emilie you know suggests that a a second man here . speak\ . yes/ . shall we let him speak/ »).

En 148, l'enseignante semble se réappropriier plus clairement le projet d'Emilie et contribue à sa réalisation. Elle défend d'abord l'interprétation d'Emilie face à des contre-arguments opposés par d'autres élèves (« it's the title », 147) et soutient l'idée de reconsidérer le phylactère rectangulaire de titre comme des propos potentiellement tenus par l'homme à la pipe : « yes it's probably the title yeah\ it's probably the title but maybe we can you know/ that's a good idea\ ». Elle verbalise alors le projet de donner une interprétation conversationnelle de la situation représentée : « why not you know make this man here speak too\ . yeah/ conversation\ a conversation yes Naima/ conversation between the two/ ». A ce stade, l'enseignante opère un réaménagement graphique du support sémiotique de l'image, qu'elle commente comme suit : « OK so you have to make a balloon here\ [ajoute un phylactère sur l'image projetée] oh my god » . Au-delà du geste graphique accompli, il importe de considérer qu'une réelle redéfinition de la tâche est ici en cours. En effet, dès cet instant, il ne s'agit plus seulement pour les élèves d'imaginer ce que dit l'homme au fusil, mais de reconstituer un véritable dialogue. La tâche s'en trouve complexifiée dès lors qu'elle ne consiste plus à identifier des phrases isolées, mais à reconstituer des relations dialogiques plausibles entre les contenus des deux phylactères.

Enfin, cette reconfiguration de la tâche permet à l'enseignante de relancer l'activité sur les nouvelles dimensions dès lors rendues possibles par le réaménagement de l'espace graphique : « so what can he say\ . can you repeat Emily or some you know anyone else you know too . what can this man say\ .. so you said Britain is going to kill/ ».

En 150, l'enseignante est confrontée à nouveau à une « résistance » dans le cours d'action planifié. Elle bute alors sur les limites matérielles des réaménagements qu'elle vient d'opérer sur le support sémiotique de l'image de presse : le phylactère ajouté s'avère en effet trop petit pour contenir l'ensemble du texte dicté par Emilie (« I'm not sure you're gonna see here\ » ; « ooh you don't see yes\ »). Elle doit ainsi reconfigurer à nouveau l'environnement matériel en passant du rétroprojecteur au tableau noir (« I'm gonna write it you know on the blackboard here »). On voit ici qu'elle adapte son action individuelle aux nouvelles circonstances matérielles dans lesquelles elle se déploie, et ce tout en commentant verbalement le processus d'accommodation en cours.

De manière plus générale, on voit par ce bref exemple comment, au-delà des éléments organisationnels qui préforment l'activité et qui en orientent le déroulement, l'enseignante est amenée à exploiter des potentialités propres à la situation et comment elle est conduite à réaménager l'environnement matériel (le dessin de presse, le rétroprojecteur, le tableau noir) pour soutenir ces réorientations. Ainsi, un mouvement permanent s'exprime dans les activités de la classe ici étudiées entre deux lignes de forces complémentaires : une tendance à la planification de pratiques anticipées et réitérables ; et une tendance à l'accommodation située de ces pratiques dans des actes singuliers.

### III. Synthèse et conclusion

En dépit de son caractère fragmentaire, l'analyse empirique proposée ici avait pour but d'apporter un éclairage particulier concernant quelques brefs extraits du corpus de la leçon d'anglais. A cet égard, elle aura permis de souligner deux des propriétés majeures de cette leçon : son caractère faiblement collectif d'une part (II.A.) et d'autre part l'importance des processus de réaménagement des tâches planifiées, tels qu'ils relèvent d'une capacité des acteurs à s'accommoder aux circonstances locales (II.B.).

Au-delà d'une contribution à l'étude de ce corpus particulier, la démarche proposée ici visait à mettre en évidence les rapports étroits qui peuvent se tisser entre les processus interactionnels et les catégories d'analyse de l'activité, et ce sur chacun des deux axes de tension que j'ai proposé de distinguer : l'axe de l'agentivité et l'axe de la typicalité. Ces éléments ne constituent pour l'heure qu'une tentative encore largement inaboutie visant à se doter de quelques points de repères dans la nébuleuse difficilement appréhendable des théories de l'action. Mais elle pourrait bien, même en l'état, souligner l'intérêt pour les recherches en didactique, de se doter d'une sémiologie de l'action à la fois explicite et méthodologiquement instrumentée.

### Références bibliographiques

- ANSCOMBE, G.E.M. ([1957] 2001). *L'Intention*. Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier-Didier.
- BAUDOUIN, J.-M. & FRIEDRICH, J. (éds) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- BOUCHARD, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà. *Le français dans le monde*, Numéro spécial *Les interactions en classe de langue*, 64-74.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103, Université de Genève, 11-144.
- BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 345-369.
- BRONCKART, J.-P. & Groupe LAF (2004), *Agir et discours en situation de travail*, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103, Université de Genève.
- BRONCKART, J.-P. & MACHADO, A.-R. (2005). En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 221-240). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103, Université de Genève, 213-262.
- Cahiers de Linguistique Française*, 26. *Les modèles du discours face au concept d'action*. Genève : Département de linguistique.

- CICUREL, F. (2003). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque?. Communication au Congrès REF, Université de Genève.
- CICUREL, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant, *Le français dans le monde*, Numéro spécial *Les interactions en classe de langue*, 180-191.
- CICUREL, F. & VÉRONIQUE, D. (Ed.) (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CLARK H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLETTA, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques?, *Le français dans le monde*, Numéro spécial *Les interactions en classe de langue*, 32-41.
- DANTO A.C. (1965), Basic-Actions, *American Philosophical Quarterly*, n<sup>o</sup> 2. Pittsburgh, 141-148.
- FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.
- FILLIETTAZ, L. (2004a). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service, *Langage et Société* 107, 31-54.
- FILLIETTAZ, L. (2004b). Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 103, Université de Genève, 147-184.
- FILLIETTAZ, L. (2004c). Présentation, *Cahiers de Linguistique Française*, 26. *Les modèles du discours face au concept d'action*. Genève : Département de linguistique, 9-23.
- FILLIETTAZ, L. (2004d). Le hors-normes mis en mots. La régulation langagière d'un événement en milieu industriel. In P. Rey, E. Ollagnier, V. Gonick & D. Ramaciotti (Ed.), *Ergonomie et normalisation* (pp. 283-294). Toulouse : Octarès.
- FILLIETTAZ, L. (2005a). Discours, travail et polyfocalisation. In L. Fillietaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 155-175). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- FILLIETTAZ, L. (2005b). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde*, Numéro spécial *Les interactions en classe de langue*, 20-31.
- FILLIETTAZ, L. (à paraître a). Des loups, des élèves et des arguments. Une enseignante de français prise au piège de la fable. Communication présentée au colloque *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Grenoble, 17-18 mai 2005.
- FILLIETTAZ, L. (à paraître b). La co-construction des requêtes en contexte transactionnel. Le cas du service à la clientèle dans les grandes surfaces. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso (Ed.), *Les interactions en site commercial : invariants et variations*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (2004). La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In Ch. Moro & R. Rickenman (Ed.), *Situation éducative et significations* (pp. 35-58). Bruxelles : De Boeck.
- FILLIETTAZ, L. & PLAZAOLA-GIGER, I. (2004). Oralité et cadrage des activités en classe d'immersion. Une approche praxéologique. In A. Rabatel (Ed.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 143-166). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- GOODWIN, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction, *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- KENDON, A. (2004). *Gesture. Visible action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vol. Paris : Fayard.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

LEONTIEV, A.N. (1979). The Problem of Activity in Psychology, In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). New York : Sharpe.

MILLER, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the Structure of Behaviour*. New York : Holt.

RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1978). A Simplest Systematics of the Organization of Turn Taking for Conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 7-55). New York : Academic Press.

SALANSKIS, J.-M. (2000). *Modèles et pensée de l'action*. Paris : l'Harmattan.

SCHANK, R.C. & ABELSON, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale : Erlbaum Associates.

SCHURMANS M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck.

SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.

SEARLE J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

SUCHMAN, L.A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

VERNANT, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : Presses universitaires de France.

VON CRANACH, M. et al. (1982). *Goal-Directed Action*. Londres : Academic Press.

## Conventions de transcription

. .. ...	Pauses de durée variable
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
MAJUS.	Segments accentués
<u>souligné</u>	Segments concomitants avec des gestes de pointage de l'enseignante sur le rétroprojecteur
<u>souligné</u>	Segments concomitants avec des déplacements « ascendants » de l'enseignante dans la classe
[action]	Conduites non verbales effectuées par l'enseignante

